EL.LE

Educazione Linguistica. Language Education

e-ISSN 2280-6792

Edizioni Ca'Foscari

Vol. 11 – Num. 3
Novembre 2022

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari | Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.
Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

EL.LE
Vol. 11 – Num. 3 – Novembre 2022

e-ISSN 2280-6792

Sommario

RICERCA E FORMAZIONE IN LINGUISTICA EDUCATIVA:
IL RUOLO DELLE ASSOCIAZIONI DI INSEGNANTI DI LINGUE
a cura di Maria Cecilia Luise

URL https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/riviste/elle/2022/3/
DOI http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2022/03

Ricerca e formazione in linguistica educativa: il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue

a cura di
Maria Cecilia Luise

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 11 – Num. 3 – Novembre 2022

Le associazioni di ‘edulinguisti sul campo’

Maria Cecilia Luise
Università degli Studi di Udine, Italia

Abstract Educational Linguistics is a theoretical-practical science that has a speculative and an operational dimension. This necessarily involves a rich and complex network of relations between research and experimentation, between academia – the seat of theoretical speculation – and school – representing practical application. In this context, we believe that language teachers' associations can play a fundamental role, a role that can be enhanced by a collaborative project that overcomes closures and self-referentiality.

Keywords Language teachers' associations. Language Teaching Research. Language Education. ANILS. National Association of Foreign Language Teachers. Networks.

La ricerca di linguistica educativa in Italia avviene essenzialmente in quattro contesti:

a. le università, sede deputata della ricerca; ma la ricerca glottodidattica – come si vede anche dalla produzione scientifica racconta nella *Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia* (BLEI, riportata ogni anno nel nr. 1 di questa rivista; fino al 2021 era chiamata BELI) – ha natura sia teorica sia sperimentale e applicata, quindi ha un contatto con il mondo dell'insegnamento 'sul campo'; i dottorati di ricerca hanno una forte componente di lavoro a contatto con le scuole o comunque con l'insegnamento; ancora, la compresenza all'interno della stessa istituzione accademica di docenti e ricercatori di didattica delle lingue e lettori che insegnano le lingue straniere costituisce un terreno ideale – per quanto spesso non adeguatamente sfruttato – per le relazioni tra ricerca e applicazione;
b. alcune istituzioni legate al Ministero dell'Istruzione, che si occupano di progettare interventi specifici – ad esempio, molta della ricerca sul CLIL è stata svolta nell'ambito dell'INDIRE, o in collaborazione tra INDIRE e università – o raccolgono dati sulle competenze degli studenti – ad esempio l'INVALSI, i cui dati vengono poi studiati da INDIRE e università;
c. le case editrici specializzate nelle lingue, che, oltre ai manuali destinati agli studenti, hanno spesso anche collane scientifiche e pubblicano riviste mirate all'educazione linguistica sia teorica sia operativa: si vedano per esempio Bonacci, De Agostini Scuola, Edilingua, La Linea, Loescher, Ornimi, Pearson Italia;
d. le associazioni di insegnanti, che molto spesso includono sia accademici, sia ricercatori appartenenti a strutture ministeriali, sia autori di manuali ed esperti afferenti a case editrici, sia insegnanti impegnati quotidianamente nelle scuole.

In questo numero monografico di *EL.LE* vogliamo proporre una riflessione sul contributo delle associazioni di insegnanti di lingue alla conoscenza e alla sperimentazione nella linguistica educativa nonché sul loro ruolo fondamentale nella divulgazione della ricerca accademica e istituzionale presso coloro che operano sul campo, quelli che nelle loro classi possono confermare, integrare, modificare o anche falsificare le indicazioni che vengono dalla ricerca accademica e istituzionale. Le associazioni italiane di insegnanti operano molto spesso in contatto e talvolta in collaborazione con associazioni di altri Paesi.[1]

1 Per una ricognizione ed un'analisi in prospettiva internazionale cf. Balboni 2106.

e-ISSN 2280-6792

1 Le associazioni di insegnanti in Italia

Un primo sguardo all'elenco delle associazioni nazionali di insegnanti impegnati nell'insegnamento delle lingue mostra immediatamente una realtà molto corposa e composita, che possiamo articolare in due grandi blocchi: 'associazioni plurilingui', che si interessano quindi dell'insegnamento linguistico in generale prima che di quello di una singola lingua, e 'associazioni monolingui', che si interessano dell'insegnamento di una lingua specifica e che, nel caso delle lingue straniere, operano spesso in contatto con le federazioni internazionali dei docenti di quella lingua e con gli enti culturali di promozione linguistica, come il Goethe Institut, l'Alliance Française, l'Instituto Cervantes, le varie agenzie dedicate all'inglese, oppure sono 'branche' italiane di associazioni internazionali come per esempio TESOL Italy, Trinity Italy, Alliances Françaises italiane.

Le associazioni plurilingui italiane sono due: ANILS e LEND; ad esse possiamo aggiungere l'Associazione Interculturale dei Docenti di Conversazione in Lingua Straniera, che però, a differenza delle altre due, ha una funzione di coordinamento e non svolge ricerca di linguistica educativa:

a. **ANILS, Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere** (http://www.anils.it) è la più antica associazione italiana di insegnanti di lingue, e compie 75 anni quest'anno – occasione di questo numero monografico di *EL.LE*; negli ultimi vent'anni, l'ANILS si è aperta anche agli insegnanti di italiano come lingua materna, seconda e straniera e di lingue classiche ed è articolata in 'reti' telematiche di docenti delle varie lingue, oltre che in reti tematiche; pubblica da 60 anni la rivista *Scuola e Lingue Moderne* con l'editore Loescher, che è riservata ai soci nell'anno in corso, e diviene una rivista online ad accesso libero dall'anno successivo; ha una collana scientifica e operativa di glottodidattica presso le edizioni La Linea; offre progetti di formazione anche estesi sia in presenza sia online e organizza ogni anno convegni in cui si integrano condivisione della ricerca e formazione dei docenti;
b. **LEND, Lingua e Nuova Didattica** (https://www.lend.it) nata 50 anni fa, include anche insegnanti di italiano come lingua materna, seconda, straniera; pubblica la rivista *Lingua e Nuova Didattica*, riservata solo ai soci dell'associazione; fino a una decina di anni fa pubblicava anche una collezione di *Quaderni*; offre incontri di formazione sia in presenza sia online e organizza convegni in cui si integrano condivisione della ricerca e formazione dei docenti;
c. **Madrelingua, Associazione Interculturale dei Docenti di Conversazione in Lingua Straniera** più noti come 'lettori' nelle scuole secondarie (http://www.madrelingue.com/home).

Le associazioni monolingui, come abbiamo anticipato, si occupano di singole lingue e molto spesso operano in contatto con agenzie linguistico-culturali straniere, alla cui ricerca glottodidattica si affidano e talvolta collaborano; quasi tutte organizzano incontri o corsi di formazione, e, a differenza di ANILS e LEND, sono di solito organizzate su scala nazionale e non hanno sezioni locali nelle principali città.

Tra queste associazioni ce ne sono alcune che collaborano con istituzioni di ricerca e svolgono ricerca anche in modo autonomo, pubblicando riviste e collane. Limitandoci alle associazioni che si occupano di italiano a stranieri, ne ricordiamo due:

a. **AIPI, Associazione Internazionale dei Professori di Italiano** (http://www.infoaipi.org) raccoglie docenti soprattutto universitari di italiano a stranieri, in Italia e nel mondo, e svolge ricerca soprattutto in ambito culturale e letterario (in cui ha una prestigiosa collana che ospita ogni anno numerosi studi), ma organizza anche convegni biennali internazionali di natura edulinguistica. L’attenzione di AIPI alla didattica dell’italiano è crescente sia nei convegni sia nelle pubblicazioni con l’editore Cesati. Svolge iniziative di ricerca e formazione anche in collaborazione con ANILS;
b. **ILSA, Insegnanti di Italiano Lingua Seconda Associati** (https://www.associazione-ilsa.it) nata 30 anni fa e orientata verso l’italiano L2, soprattutto verso gli insegnanti che lavorano nei centri universitari, progressivamente si è aperta anche nel mondo dell’italiano LS, come dimostra anche il fatto che da qualche anno la sua rivista *Italiano in Azione* è pubblicata e distribuita gratuitamente in open access da un editore greco, Ornimi; ILSA svolge incontri e webinar di formazione, ogni anno organizza un convegno che integra ricerca, divulgazione e formazione e ne pubblica gli atti.

Un’altra associazione monolingue che non si può non citare per la sua storia e la sua importanza è

a. **GISCEL, Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica** (https://giscel.it/) nata nel 1973 come ‘costola’ della SLI (Società di Linguistica Italiana), riunisce studiosi di linguistica e insegnanti di tutti gli ordini di scuola interessati agli studi di teoria e descrizione dei fenomeni linguistici e alla pratica educativa nel settore dell’educazione linguistica. Il suo ambito principale è l’italiano come L1, è organizzata in sezioni regionali che offrono seminari e incontri formativi, mantiene un forte legame con l’università, si caratterizza per una intensa attività editoriale (ha una sua collana editoriale con Franco Cesati Editore e la rivista *Italiano & oltre*) e organizza importanti convegni nazionali.

Altre associazioni di insegnanti di singole lingue hanno una funzione di coordinamento, di contatto, di informazione, e organizzano anche incontri di formazione con il supporto delle agenzie straniere di promozione linguistico-culturale e di editori scolastici italiani e stranieri, quindi espletano una funzione di divulgazione ma di solito non svolgono ricerca né teorica né applicata in proprio; si vedano per esempio

a. **ADILF, Associazione degli Insegnanti di Lingua Francese** (https://www.adilf.it);
b. **ADILT, Associazione Docenti italiani di lingua tedesca** (https://it-it.facebook.com/groups/1374701839439338/);
c. **AIR, Associazione Italiana Russisti** (http://www.airussisti.it);
d. **ANIC, Associazione Nazionale degli Insegnanti di Cinese** (https://anicdocentidicinese.wordpress.com);
e. **TESOL Italy, Teachers of English to Speakers of Other Languages** (https://tesolitaly.org) sezione italiana, fondata nel 1975, della grande associazione americana di insegnanti di inglese come lingua straniera.

Come si vede, è una situazione composita, ma è evidente che almeno cinque associazioni – due multilingui, due dedicate all'italiano a non nativi e una all'italiano come lingua materna – svolgono attività di ricerca nelle loro riviste, nelle loro collane scientifiche, nei loro convegni, e che integrano programmaticamente nel loro lavoro quello di ricerca sul campo e quello di divulgazione, oltre a quello di formazione che è comunque a tutte le associazioni viste sopra, con l'eccezione forse di Madrelingua che svolge solo una funzione di raccordo.

2 La ricerca glottodidattica sul campo

Il processo glottodidattico può essere rappresentato come uno spazio di rielaborazione di assunti desunti da un ampio panorama scientifico in grado di definire modelli che sono alla base della pratica didattica. Allo stesso tempo, l'applicazione di tali modelli nella pratica didattica deve fornire dati in grado di confermare la fondatezza dei principi e delle teorie alla base del modello stesso, in un processo non lineare ma circolare. È questo processo che giustifica la specificazione della glottodidattica come scienza teorico-pratica.

Nella percezione diffusa, invece, il rapporto tra la ricerca e il suo utilizzo nella pratica è monodirezionale: il centro di ricerca elabora conoscenza, la dissemina, la divulga, mentre i destinatari la applicano nelle loro attività pratiche. È una percezione inesatta, perché il percorso della ricerca in una scienza teorico-operativa come la glottodidattica è più complesso, è un processo circolare teoria-applicazione-sperimentazione sul campo-teoria; solo in questo modo la glottodidattica può crescere, maturare utilizzando il feedback (nuovi

dati, ulteriori domande, verifiche sperimentali, falsificazione di ipotesi, ecc.) che ritorna dal destinatario ultimo, dal mondo della scuola e dell'insegnamento delle lingue, quello della glottodidattica operativa.

Nel campo della glottodidattica operativa, possiamo identificare tre tipologie di attori: un primo gruppo è costituito da editori specializzati, agenzie pubbliche e linguistico-culturali straniere; un secondo gruppo comprende le associazioni di insegnanti e ricercatori di lingue che hanno nel loro statuto sia la ricerca sia la formazione, mentre le associazioni che si occupano soltanto di formazione sul campo sono in un terzo gruppo.

Il loro rapporto con la ricerca glottodidattica è rappresentata nella figura 1, che si legge come segue:

- la ricerca glottodidattica utilizzata da editori, agenzie linguistico-culturali straniere, centri ministeriali viene divulgata nel mondo della scuola attraverso iniziative di formazione, ma non sempre dà un feedback al mondo della ricerca; non è interessata alla ricerca in quanto tale, perché questa tipologia di istituzioni tende a elaborare direttamente il feedback per utilizzarlo per scopi propri, per migliorare i propri prodotti e i propri interventi;
- le associazioni che fanno ricerca e formazione hanno invece rapporti sistematici con il mondo accademico e con la ricerca: sono centri di disseminazione e divulgazione e nutrono il mondo della ricerca con il feedback che proviene dal mondo della scuola, realizzando quel sano rapporto circolare tra ricerca teorica e azione pratica;
- le associazioni che si limitano alla formazione operano in modo unidirezionale, lineare, secondo il quale prendono un risultato della ricerca glottodidattica e la applicano, la divulgano in un progetto di formazione dei docenti.

Figura 1 Rapporto tra ricerca, associazioni, editori e scuola

Diviene quindi importante una riflessione sui rapporti tra ricerca teorica e azione pratica, tra lo spazio della ricerca e lo spazio della didattica, che devono avere sia confini ben definiti, sia collegamenti e relazioni.

È nel momento in cui le indicazioni della ricerca glottodidattica elaborata nelle università e in altri centri di ricerca giunge alla scuola, nelle classi, che si inizia il processo di validazione, integrazione, modifica o falsificazione necessario per passare dalle ipotesi a paradigmi scientifici e operativi (per quanto possibile) solidi e affidabili. E questo passaggio nel mondo della scuola non può avvenire ad opera dello studioso di linguistica educativa, che nelle classi sarebbe percepito come un corpo estraneo e inficerebbe i dati delle sperimentazioni anche solo con la sua presenza; inoltre, le sperimentazioni o comunque le esperienze glottodidattiche richiedono tempo, vanno viste in una logica longitudinale, non fotografando il momento, la singola esperienza, e solo l'insegnante ha un rapporto continuato con una classe.

Esistono, e di solito sono attivi nelle associazioni, degli insegnanti 'di qualità', abituati ad organizzare attività sia a scuola sia nelle associazioni, insegnanti che hanno una consuetudine di rapporto con gli studiosi che conoscono il mondo delle classi meno di loro e che quindi vanno guidati nella predisposizione dei modelli operativi, delle procedure di sperimentazione ecc.; insegnanti abituati a divulgare sulle riviste delle associazioni, nei corsi e nelle iniziative di formazione destinati a colleghi che gestiscono per l'associazione; consapevoli quindi del modo in cui il mondo della ricerca elabora conoscenza, e quindi anche del possibile contributo che dalla scuola, attraverso di lui o lei, insegnante 'di qualità' può arrivare all'Accademia.

3 Il contributo delle associazioni al mondo della ricerca: l'esempio di ANILS

Questi insegnanti di qualità sono quelli che abbiamo chiamato 'linguisti educativi operanti sul campo'; costituiscono il nerbo, la struttura portante delle associazioni come ANILS, LEND, AIPI, ILSA, GISCEL; integrano il mondo della ricerca e quello della pratica; proprio perché sono in grado di individuare il feedback significativo sono quelli che nutrono gran parte della ricerca che avviene negli studi delle università e negli altri centri di ricerca. E molti degli studiosi nelle università, nei centri di ricerca ministeriali, editoriali o delle agenzie hanno iniziato il loro lavoro proprio come insegnanti 'di qualità'.

Studiare l'ANILS, che da 75 è un incubatore – come si dice oggi – di figure di questo tipo, è quindi riconoscere e rendere visibile il ruolo delle associazioni nel far crescere studiosi di linguistica

educativa, alcuni operanti 'sul campo', altri nel mondo della ricerca.

Studiare l'ANILS significa anche rendersi conto di quale sia stato il suo contributo al mondo della ricerca in Linguistica Educativa:

- sono stati membri attivi dell'ANILS, spesso con cariche istituzionali, alcuni dei padri della glottodidattica italiana: Renzo Titone, Giovanni Freddi, Nereo Perini, Bona Cambiaghi;
- sono ancor oggi attivi nell'ANILS, anche con incarichi istituzionali, docenti di Didattica delle Lingue Moderne nelle università italiane come Rossella Abbaticchio, Antonella Benucci, Fabio Caon, Irina Cavaion (insegna in Slovenia), Letizia Cinganotto, Michele Daloiso, Silvia Gilardoni, Giulia Grosso, Maria Cecilia Luise, Alberta Novello, Matteo Santipolo, Graziano Serragiotto, Flora Sisti, Antonio Taglialatela, nonché docenti non più in servizio come Paolo E. Balboni e Gianfranco Porcelli;
- hanno collaborato e collaborano con l'ANILS nella ricerca e nella divulgazione su *Scuola e Lingue Moderne* e nelle attività di formazione molti dei docenti, dei dottorandi e dei ricercatori di linguistica educativa: l'elenco sarebbe lunghissimo.

Questo numero monografico di *EL.LE*, quindi, propone una riflessione su questa relazione tra mondo della ricerca e mondo della scuola e della formazione, tra la dimensione teorica e quella operativa, relazione che è un dato costitutivo della linguistica educativa.

e-ISSN 2280-6792

4 Partire dalla storia per costruire il futuro

Il primo paragrafo ha offerto una panoramica sullo stato attuale delle associazioni, il secondo ha focalizzato il loro ruolo nel costruire, insieme all'Accademica, la ricerca glottodidattica, il terzo ha recuperato il ruolo che ha avuto l'ANILS nei suoi 75 anni di vita, il suo contributo alla storia della didattica delle lingue in Italia.

Ma il senso di questo numero monografico va oltre: come progettare un futuro in cui il processo di raccordo tra ricerca e operatività sia più ricco e funzionale?

Storicamente – e lo si può verificare nel contributo di Balboni e Porcelli pubblicato di seguito – le associazioni di docenti di lingue italiane hanno sempre costituito mondi separati, hanno avuto poche e sporadiche occasioni di contatto e collaborazione. I motivi sono molteplici e, oltre a rimandare al saggio di Balboni e Porcelli, non intendiamo approfondirli; intendiamo invece – come scritto nel titolo del paragrafo – partire da quella storia per costruire un futuro diverso.

Le trasformazioni della società contemporanea, del mondo della ricerca e di quello dell'educazione e dell'istruzione, hanno messo in discussione i modelli organizzativi 'tradizionali' e le modalità di partecipazione delle associazioni professionali, anche di quelle che – come quelle dedicate agli insegnanti di lingue che abbiamo citato sopra – hanno una notevole storia alle spalle e godono ancora oggi di notevole considerazione.

A nostro parere, l'associazionismo può non solo mantenere, ma anche rafforzare la funzione di leva che favorisce il cambiamento e il miglioramento professionale che accomuna le associazioni sopra nominate, senza ledere le loro specificità e caratteristiche peculiari, a patto di superare il modello della frammentazione per accogliere invece quello della rete.

In effetti la nostra è la 'società delle reti', la *network society*, come la definisce il sociologo Manuel Castells:[2] a suo parere, la rete è la forma di organizzazione che definisce la società contemporanea, insieme mezzo e luogo di informazione, che le tecnologie rendono sempre più indipendente dallo spazio fisico.

2 Si veda, tra le altre opere del sociologo spagnolo, Castells 2004.

5 Una proposta: la Consulta delle associazioni italiane di insegnanti di lingue

Oggi ancora meno di ieri è possibile 'prevedere il futuro': è però possibile prepararsi al futuro, qualsiasi esso sia, e contribuire a costruire il futuro.

La nostra proposta è di farlo in una cornice di scambio reciproco, di relazioni tra soggetti autonomi e con identità definite, ma che hanno anche specifici scopi comuni; in definitiva, di costruire una rete di associazioni degli insegnanti di lingue.

All'aumentare della complessità nell'ambito della linguistica educativa si può rispondere con una organizzazione a rete fra associazioni, intesa come una pluralità di soggetti che forniscono il loro contributo a sostenere le sfide del futuro del mondo delle lingue e del loro insegnamento, e che hanno in comune un progetto di integrazione fra competenze plurali.

Una simile rete innanzitutto può potenziare la ricerca metodologica e la sperimentazione glottodidattica facendo da ponte tra le università, gli enti di ricerca e le realtà scolastiche ed educative che si occupano di lingue.

Non può esserci innovazione se non c'è ricerca e se non circolano le informazioni: la circolazione delle idee e la crescita della ricerca glottodidattica si favoriscono superando isolamento e autoreferenzialità, sia dei docenti, sia delle istituzioni scolastiche, sia delle associazioni.

Formazione e aggiornamento dei docenti, diffusione di buone pratiche, realizzazione di ricerche e sperimentazioni, confronto sui temi generali della politica linguistica ed edulinguistica, promozione di documenti comuni di proposte da fare alle istituzioni: sono ambiti nei quali un'azione sinergica delle associazioni può costituire un valore aggiunto.

Nel ricostruire la storia di ANILS anche attraverso la rivista che la rappresenta – *SeLM. Scuola e Lingue Moderne* – abbiamo trovato, nel numero 1 del 1998,[3] una iniziativa che evidentemente è poi caduta nell'oblio. A pagina 4 c'è un riquadro intitolato «FILS – Federazione degli Insegnanti di Lingue Straniere», che recita:

> Una decina di anni fa le varie associazioni di lingue crearono la CONFILS, una conferenza permanente delle associazioni di insegnanti di lingue. Erano altri tempi, forse non maturi per una sinergia autentica.
>
> L'evoluzione interna delle varie associazioni, insieme alla pressione posta su tutti dalla riforma imminente (ed indilazionabile) e dall'europeizzazione crescente, stanno creando le condizioni per

3 http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2021/04/SELM_1998-1.pdf.

e-ISSN 2280-6792

> una ripresa dell'interazione, che ci si augura sempre più stretta – per il bene delle lingue nella scuola italiana, che è iperordinato rispetto al bene della singole associazioni.
>
> Riproduciamo qui di seguito la bozza di statuto della nuova Federazione…

Nelle pagine seguenti, dopo i nove articoli dello statuto, sono elencate le prime tre associazioni aderenti alla FILS: ANILS, LEND, ADILT.

Con il senno del poi, nemmeno alla fine degli anni Novanta del secolo scorso i tempi erano maturi.

Ci riproveremo. A dicembre 2022 si svolgerà un importante Convegno organizzato da ANILS: vorremmo divenisse l'occasione per un incontro – finalmente in presenza – di rappresentati delle associazioni degli insegnanti che possa ratificare la nascita di una Consulta e progettare le prime azioni comuni.

Bibliografia

Balboni, P. (2016). «Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa». Melero Rodíguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 51-64. SAIL 7. http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-4.

Castells, M. (2004). *L'età dell'informazione: economia, società, cultura*. Milano: Università Bocconi editore.

e-ISSN 2280-6792

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 11 – Num. 3 – Novembre 2022

75 anni di politica glottodidattica nella scuola italiana: il contributo dell’ANILS

Paolo E. Balboni
Università Ca’ Foscari Venezia, Italia

Gianfranco Porcelli
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia

Abstract During the Fascist regime, foreign language teaching was prohibited. After the war, one of the main factors – both symbolic and factual – of Italy opening up to the world was the renovated role of foreign languages in the Italian School system. ANILS, the National Association of Foreign Language Teachers, has been active in Italy since 1947, and this article deals with its role in defining the main lines of linguistic policy in the Italian school system for the last 75 years. The authors, both former presidents of the Association, claim that ANILS gave a relevant contribution to moist of the innovative ideas that changed the role and the teaching of foreign languages of Italian as a Second and Foreign Language in Italy.

Keywords Language teaching. Language policy. History of language teaching. ANILS. National Association of Foreign Language Teachers.

Edizioni Ca’Foscari

Peer review

Submitted 2022-08-05
Accepted 2022-10-14
Published 2022-11-25

Open access

Citation Balboni, P.E.; Porcelli, G. (2022). “75 anni di politica glottodidattica nella scuola italiana: il contributo dell’ANILS”. *EL.LE*, 11(3), 299-316.

A parole, e precisamente nelle parole dei programmi scolastici (Balboni 2009) le lingue straniere sono sempre state importanti nel sistema scolastico italiano del Novecento (mentre nell'Ottocento erano insignificanti): la circolare Baccelli del 1919 addirittura prospetta un sorta di approccio proto-comunicativo e la Riforma Gentile incrementa il monte orario delle lingue per migliorarne la conoscenza. Il Fascismo però teme i contenuti che possono arrivare insieme alle lingue straniere: nel 1930 riduce l'orario di insegnamento, pochi anni dopo chiude le scuole private di lingue, finché nel 1940 Bottai elimina del tutto le lingue straniere dal sistema scolastico, nel nome di un'autarchia anche linguistica.

Nel settembre del 1945 un decreto d'urgenza del governo di unità nazionale presieduto da Parri reintroduce tre ore di lingua straniera in seconda e terza media e riconferma gli (scarsissimi) orari precedenti nelle scuole superiori; nel 1946 il decreto d'urgenza entra nell'ordinamento della scuola italiana.

Nel 1947 viene fondata l'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere, ANILS, in un contesto che affida l'insegnamento linguistico a docenti che di lingua sanno poco o nulla: è quanto vedremo nel primo paragrafo.

1 Le urgenze dei primi vent'anni del dopoguerra

Nel momento in cui nasce l'ANILS le urgenze sono soprattutto tre, e per trovare una risposta serve una ventina d'anni, che simbolicamente (ma in realtà sono di più) si chiudono nel 1963 con la creazione della Scuola Media Unica:

a. passare da 'la lingua straniera', il francese, a 'le lingue straniere'

Fino alla guerra, nella scuola media 'la' lingua straniera è il francese, mentre l'inglese e il tedesco sono riservati alla scuola complementare o all'avviamento professionale; nel primo dopoguerra, anche per il rinnovato interesse verso Inghilterra e Stati Uniti, nascono nelle scuole medie di grandi dimensioni anche corsi di inglese; nel 1958 il ministro Moro decreta che nelle scuole con oltre nove cosi, accanto a quelli di inglese e francese debbano nascere anche corsi di tedesco e di spagnolo (anche se nel 1961 una circolare prenderà atto che i genitori spesso non vogliono queste lingue); nel frattempo gli studenti che hanno studiato tedesco e spagnolo alle medie giungono alle superiori, e il ministro Bosco autorizza l'istituzione di cattedre di queste lingue.

L'ANILS è guidata nei suoi primi tre decenni di attività da un germanista, Alfredo Bondi, che anche per la sua formazione personale la porterà in primo piano nella campagna per orientare la politica verso la pluralità di lingue.

b. la necessità in 'inventare' la figura dell'insegnante di lingue

Il ritrovato spazio delle lingue straniere nelle scuole si scontra con la mancanza di docenti, per cui vengono assunti – e con il tempo vengono confermati in ruolo – laureati in Lettere o in Economia con un biennio di lingua nei loro curricoli, ma anche laureati in Legge senza alcuna ora di lingua straniera dalla quinta ginnasio in poi, ed infine ex-esuli per ragioni politiche, che possono insegnare la lingua del Paese in cui hanno trascorso l'esilio (Sandro Pertini sarà quindi docente di francese al suo rientro in Italia).

Il francese era noto nelle classi colte, quindi anche nei laureati nelle facoltà citate sopra, e anche per il tedesco era possibile trovare docenti dopo vent'anni di scambi con la Germania, ma per l'inglese la situazione era diversa: per il Fascismo l'inglese era la lingua del nemico, quindi non era stato insegnato se non in pochissime scuole e con un programma che al ginnasio era scritto in questo modo, efficace nel far comprendere la natura della scuola da cui provenivano i potenziali insegnanti di inglese formati prima della guerra: «si studieranno i seguenti autori: Bacone, Shakespeare, Milton, De Foe, Wift [Swift?], Sterne, Macpherson [MacPherson?], Burny [Burns?], Scott, Moore, Byron, Shelley, Keats, Carlyle, Macaulay, Browning, Tennyson, Dickens, Ruskins [Ruskin?], Kiplyng [Kipling?], Emerson, Longfellow, Witmann [Whitman?], Poe» (ministro Casati, 1924).

L'ANILS si batte per anni per consentire l'accesso all'insegnamento solo a chi proviene dai corsi di laurea in Lingue e Letterature Straniere, istituiti di solito nelle Facoltà di Lettere o in quelle di Economia e Commercio, corsi che si trasformano in Facoltà negli anni Sessanta – ma ancora nel 1965, per trovare una sistemazione ai docenti di materie tecniche dei corsi di Avviamento Professionali, soppressi con l'introduzione della Scuola Media Unica nel 1963, si chiede loro di «segnalare telegraficamente quale lingue intendano insegnare», senza chiedere se conoscano la lingua straniera che potranno insegnare fino alla pensione…

Nel 1963 iniziano i corsi della Scuola Media Unica, dove viene recepita una delle principali battaglie dell'ANILS: l'introduzione della lingua straniera nella prima classe (anche se solo per due ore settimanali, che diventeranno tre nel 1977). Questo ampliamento dell'orario curricolare richiede molti nuovi docenti, il che da un lato spiega la circolare agli insegnanti di applicazioni tecniche che abbiamo citato sopra, ma in realtà evidenzia in maniera decisa il problema delle formazione professionale dell'insegnante di lingue, anche perché il programma della scuola media rinnovata prevede che l'insegnante «fin dal primo anno, dovrà [si noti la scelta di 'dovere'] fare uso costante della lingua straniera e abituare gli alunni a usarla direttamente». Il corpo insegnante non è in grado di fare lezione in lingua

straniera e l'ANILS trova qui uno dei principali temi a sostegno della propria denuncia sulla bassa qualità degli insegnanti e della sua proposta di riforma del reclutamento e della formazione.

c. la necessità di una metodologia adeguata al nuovo ruolo delle lingue

Il fenomeno più interessante dal punto di vista glottodidattico riguarda la presa d'atto dell'arretratezza metodologica degli insegnanti, e in questo processo l'ANILS gioca un ruolo essenziale.

La Commissione Alleata che governa di fatto la scuola nella seconda parte degli anni Quaranta è presieduta dal Colonnello Washburne, professore di pedagogia presso il Brooklyn College, che fa giungere nel nostro Paese l'attivismo di John Dewey, l'idea di un insegnamento basato su procedure di *problem solving* e organizzato in *teaching units* basate su un tema unitario, l'importanza del piacere nell'apprendimento e quindi una metodologia finalizzata anche ad un altro grande valore nella traduzione americana, la socializzazione. Una vera rivoluzione in una tradizione di insegnamento linguistico che riprendeva i moduli dell'insegnamento del latino: grammatica, traduzione, lessico, in cui l'insegnante è fonte di conoscenza e giudice inappellabile su che cosa sia corretto o sbagliato.

Tra i 'washburniani' c'è Renzo Titone, uno dei padri fondatori della glottodidattica italiana, che è sistematicamente a fianco dell'ANILS in questi anni.

L'ANILS continua a denunciare la povertà della tradizione grammatico-traduttiva e lo spirito delle sue posizioni entra nel *Piano di sviluppo della scuola dal 1959 al 1969* proposto dai ministri Moro e Medici in previsione della Scuola Media Unica, che inizia con la citazione delle parole del Presidente Einaudi: «ogni volta che io apro una di quelle grammatiche, di quei volumi di trecento pagine destinati ad insegnare regole ed eccezioni, io resto terrorizzato», per passare poi a proporre, per gli otto anni di insegnamento delle lingue, un'attenzione estrema all'oralità, l'uso continuo della lingua da parte dei docenti, il ricorso sistematico alle «mirabili riproduzioni fonografiche», l'attenzione ad evitare che lo studio della grammatica acquisti un «carattere prevalente».

Ma, come abbiamo visto al punto 'b', gli insegnanti sono quel che sono e l'innovazione è lenta: la si può osservare mentre lentamente penetra nel discorso glottodidattico sfogliando gli indici di *Scuola e Lingue Moderne*, la rivista mensile dell'ANILS in cui figurano fin dalla prima annata, il 1963,[1] saggi come «Sui nuovi criteri della di-

1 Nel 1963, anno in cui si celebra l'ottavo Congresso biennale dell'ANILS, ha inizio la pubblicazione di *Scuola e Lingue Moderne* (*SeLM*), che è tuttora l'organo ufficiale dell'As-

dattica delle lingue» di Battaglia e, in incredibile anticipo sui tempi, «La valutazione del software per la didattica delle lingue straniere» di Dossena.

L'innovazione glottodidattica in corso nel mondo giunge in Italia attraverso due vie, una che parte da Besançon passando per Frascati, e l'altra da Washington passando per Venezia – ed entrambe le vie coinvolgono studiosi che scrivono *Scuola e Lingue Moderne*, l'unica rivista italiana di quella che allora si chiamava ancora 'linguistica applicata'.

La via francese inizia in realtà a Frascati nel 1963: Guido Gozzer organizza al Centro Europeo dell'Educazione di Frascati (si noti quel 'europeo' che è un auspicio di sprovincializzazione) un convegno, da cui derivano due corsi per bambini (francese a cura di Arcaini, inglese a cura di Amato). Nel 1965 e nel 1966 molti dei convenuti a Frascati partecipano a un corso organizzato a Besançon dal CREDIF e dal BELC: oltre ad Arcaini, ci sono Bona Cambiaghi, Giovani Freddi, Nereo Perini – tutti tra i primi docenti di didattica delle lingue moderne nelle università italiane, e tutti (tranne Freddi) collaboratori della rivista dell'ANILS. È questo gruppo che, pur conservandone alcune modalità esercitative, supera l'approccio strutturalistico, apre ai primi metodi proto-comunicativi ('audio-visuale-globale', 'situazionale') e lega strettamente l'insegnamento della lingua e della cultura straniera.

A Besançon è presente anche Renzo Titone, fondatore del CILA (Centro Italiano di Linguistica Applicata), autore nel 1966 di *Dieci tesi di glottodidattica*, che porta in Italia la sua esperienza statunitense, dove negli anni Cinquanta insegna a Georgetown. Titone elabora una idea che anticipa quella di 'educazione linguistica integrata' e introduce in glottodidattica la sequenza gestaltica su cui si baseranno poi tutti i modelli di unità didattica e di unità d'apprendimento. Alla fine degli anni Sessanta prima Titone e poi Freddi insegnano nella prima cattedra italiana di Didattica delle Lingue Moderne, a Ca' Foscari: da questi due studiosi vengono formate alcune delle persone che guideranno l'ANILS a lungo, come Gianfranco Porcelli (due mandati come Presidente), Paolo Balboni (tre mandati), Maria Cecilia Luise (attuale Presidente).

In questi anni l'ANILS collabora attivamente alla costituzione di altri centri di ricerca e di gruppi di studio. Ad esempio, dal 1965 il Presidente e il Segretario Nazionale dell'ANILS sono membri di diritto del Centro Italiano di Linguistica Applicata (CILA), fondato da Renzo Titone. Si intuisce in questa iniziativa il desiderio di integrare l'ANILS, associazione di insegnanti, nel mondo della ricerca.

sociazione. Non ci è stato possibile avere notizie certe su una eventuale rivista precedente né sul perché si sia dovuto avviarne una nuova. Anche i primi numeri di *SeLM* sono reticenti in proposito, ma è facile intuire un dissidio tra i dirigenti di 'prima generazione'.

Un altro centro con cui l'ANILS collabora, e che in molti casi vede le stesse persone al lavoro in entrambe le strutture, è il Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue (CLADIL), fondato a Brescia da Giovanni Freddi nel 1965. Nei vent'anni della sua attività, il CLADIL è stato attivo sia nello studio delle nuove tecnologie a fini glottodidattici, sia nella diffusione del modello di unità didattica per l'organizzazione dei materiali (sul *SeLM* saranno pubblicati per anni articoli con esempi di unità didattiche nelle varie lingue e su vari temi), sia – soprattutto – sul rapporto tra lingua e cultura: è un programma esplicito nella testata della rivista del CLADIL, *Lingue e civiltà*, cui collaborano molti autori di *SeLM*. Un dettaglio che fa riflettere sui corsi e ricorsi nelle storie, per quanto minime come questa: il CLADIL stabilisce una collaborazione con l'AIPI (Associazione Internazionale Professori di Italiano) che culmina nell'organizzazione congiunta del III Congresso AIPI nel 1977; 45 anni dopo, ANILS e AIPI hanno organizzato un convegno congiunto e stanno elaborando un'ulteriore serie di progetti comuni.

Consultando la rivista *Scuola e Lingue Moderne* di quegli anni, accanto agli articoli di cultura e di formazione professionale, troviamo costanti riferimenti all'impegno dell'Associazione in due direzioni principali:

a. le pressanti richieste al Ministro e ai parlamentari più direttamente interessati alle questioni scolastiche per ottenere l'introduzione di almeno una lingua straniera in tutti i tipi di scuola secondaria superiore che ne erano privi (ad esempio, il Liceo Artistico) o che la contemplavano solo nel primo biennio, come il Liceo Classico e l'Istituto Magistrale; si chiede inoltre l'istituzione del Liceo Linguistico statale, visto che i pochi esistenti erano privati;
b. la richiesta che tutti gli insegnamenti di lingua straniera – compresi quelli dati per incarico o supplenza – fossero affidati ai laureati in Lingue o, in mancanza, a laureati in Lettere che avessero nel loro curriculum almeno un esame della Lingua per cui volevano entrare in graduatoria – o eventualmente un esame della Filologia afferente.

Questo secondo obiettivo venne raggiunto relativamente presto, mentre il primo richiese altri decenni di battaglie – in parte vinte mediante il varo di 'progetti sperimentali' o 'ordinamenti speciali', in attesa che le sospirate riforme recepissero quanto ormai nella scuola era diventato prassi consolidata.

Un'ultima informazione su questo decennio riguarda la nascita del movimento Lingua e Nuova Didattica (LEND), che si affianca/contrappone all'ANILS e che include tra i suoi primi membri anche studiosi e insegnanti che lasciano l'ANILS, creando a quest'ultima non poche difficoltà.

EL.LE 11, 3, 2022, 299-316 | e-ISSN 2280-6792

LEND nasce nel 1971, *spin off* del GISCEL, che è un gruppo di insegnanti e di studiosi con una forte connotazione politica, mentre l'ANILS era programmaticamente apolitica e apartitica: differenza oggi forse poco significativa, ma di altissimo impatto nel Sessantotto e negli anni successivi. Questo porterà alcuni aderenti a LEND a bollare l'ANILS come 'un covo di fascisti' e, più in generale, ad ignorare studi e ricerche condotte da chi veniva ritenuto un 'avversario'; la storia ha poi provveduto a superare il contrasto, anche perché a seconda della tradizione e della forza delle sezioni provinciali è rimasta in ogni territorio un'unica associazione, o LEND o ANILS. Negli anni Ottanta, durante la presidenza Balboni, si arriverà a un passo dalla federazione o da una consulta permanente, che poi non si realizzerà per la resistenza di una parte della base storica dei soci, ancora segnata dalle contrapposizioni degli anni Settanta.

2 Gli anni della 'rivoluzione copernicana' in glottodidattica

Dalla sociolinguistica americana, ma con forti componenti pragmalinguistiche e di etnometodologia della comunicazione, giunge negli anni Settanta la nozione che funge da chiave di volta per la rivoluzione copernicana nell'insegnamento delle lingue straniere: esso non mira a fornire la conoscenza sulla lingua, sui suoi meccanismi, sul suo lessico, ma a creare una 'competenza comunicativa' nella lingua straniera.

Dalla psicologia e psicopedagogia americane arriva anche l'apporto della psicologia umanistica che, in ordine all'insegnamento, pone la persona – con i suoi meccanismi di apprendimento e acquisizione, le sue differenze individuali, i suoi bisogni, la sua motivazione, i tratti della sua personalità – al centro del processo.

L'ANILS fa subito proprie queste due istanze, approccio comunicativo e istanza umanistica (nell'annata del 1970 di *SeLM* compaiono ben 7 saggi di Renzo Titone sul tema!), accompagnando gli insegnanti sia con eventi di formazione sia con i saggi su *SeLM*, in modo da facilitare il passaggio dall'approccio strutturalistico, allora dominante laddove non era sopravvissuto l'approccio grammatico-traduttivo, al metodo situazionale prima e nozionale-funzionale dopo.

Nella rivista, che attesta e documenta gli interessi glottodidattica dell'ANILS, le riflessioni sull'insegnamento comunicativo delle lingue vengono integrate con una serie di temi che sono essenzialmente nuovi per quegli anni:

a. *il fattore età*: nel 1970 su *SeLM* viene pubblicato «Note su un esperimento d'insegnamento delle lingue moderne nelle scuole elementari» di Sardini, autrice che tornerà sul tema in altri saggi nelle annate successive; nel 1972 Titone scrive *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*: nelle annate successive il

tema diviene centrale, anche ad opera di giovani studiosi che negli anni Settanta cominciano a collaborare con l'ANILS (inclusi i due autori di questa storia).
Lo sforzo dell'ANILS per sostenere politicamente l'insegnamento delle lingue nelle scuole elementari e per poterlo sperimentare nella classi diventa una delle linee portanti della sua azione per le lingue straniere nella scuola italiana; molti membri del gruppo direttivo dell'ANILS e molti soci nelle sezioni provinciali partecipano attivamente, dal 1977, alla sperimentazione del progetto ILSSE, diretto da Titone: *Insegnamento delle Lingue Straniere nella Scuola Elementare*, progetto che insieme a *Ianua Linguarum*, diretto a Freddi (anche in questo caso coinvolgendo persone operanti nell'ANILS), daranno le coordinate di base per l'introduzione delle lingue straniere nella scuola elementare resa possibile dalla ministra Falcucci nel 1985;

b. *il ruolo delle tecnologie* che stanno affacciandosi alla didattica: nel 1965 su *SeLM* troviamo «L'insegnamento dell'inglese attraverso la Scuola Televisiva», di Antonio Amato; nel 1970 compaiono ben tre saggi di Nereo Perini sui laboratori linguistici, cui ne seguono molti nelle annate successive; nel 1971 *SeLM* si interroga su «Immagini mobili ed immagini fisse nell'insegnamento delle lingue straniere», con due saggi di Baldassarri, e nel 1972 Guido Gozzer scrive «L'utilizzazione della televisione, del circuito televisivo chiuso e di altri sussidi audio-visivi in Italia»; nel 1975 Balboni inizia il lavoro sull'uso del 'grammofono', come si chiamava il giradischi nel linguaggio ministeriale, che permette di portare in classe la musica (la rock opera *Jesus Christ Superstar*, nel caso specifico);

c. «Lo studio delle lingue e l'educazione alla *comprensione internazionale*»: tale è il titolo di due saggi del 1973 di Renzo Titone per *SeLM*, in cui lo studioso esplicita il ruolo delle lingue non solo nella conoscenza tra culture, trattato in molti articoli fin dall'inizio della vita di *SeLM*, ma come strumento di una politica che oggi chiameremmo 'interculturale' – tema che diventerà centrale nella visione e nella politica dell'ANILS dall'inizio del Duemila;

d. l'insegnamento delle *microlingue scientifico-disciplinari*: nel triennio conclusivo della scuola superiore la lingua straniera è presente nei Licei Scientifico e Linguistico, dove si lavora alla letteratura, e negli Istituti Tecnici, dove si aprono molte nuove cattedre a seguito del boom economico: ma gli insegnanti sono cresciuti in facoltà letterarie, temono anche solo la parola 'microlingua', e l'ANILS inizia una serie sistematica di riflessioni sulla didattica delle microlingue (Balboni scrive una serie si saggi che copre l'annata 1982-83 e nel 1986 Maurizio Gotti cura un numero doppio sul tema), ribadendo il prin-

cipio secondo cui gli studenti conoscono benissimo i contenuti tecnici, che quindi non è compito dell'insegnante di lingue spiegare, focalizzando piuttosto il suo lavoro sull'aspetto linguistico, indipendentemente dal prefisso 'micro';

e. *l'insegnamento della letteratura straniera*, che era stato sempre limitato al Liceo Scientifico e ai pochississimi Linguistici privati, entra in quasi tutti i licei attraverso l'autonomia concessa dai Decreti Delegati del 1974: molti Licei Classici e Istituti Magistrali prolungano l'insegnamento delle lingue straniere a tutto il triennio e in quasi tutti i Licei Sperimentali che fioriscono in questi anni si creano indirizzi di Liceo Linguistico, con due o tre lingue, e con una forte componente di letteratura europea comparata.
   Su *SeLM* compaiono sempre più frequentemente saggi che spingono ad abbandonare l'insegnamento letterario inteso come storia della letteratura ('storiellina', a dire il vero, viste le difficoltà linguistiche) privilegiando invece l'insegnare a leggere testi letterari, in cui 'leggere' significa analizzare e contestualizzare il testo piuttosto che concentrare il lavoro sulla figura dell'autore. Nel 1981, la prima volta che i licei sperimentali giungono all'esame di maturità, una delle prove proposte è proprio l'analisi di un testo letterario, e la prova viene predisposta con una consulenza metodologica dell'ANILS.

3 L'altalena delle lingue straniere dal 1985 in poi

Nelle storie della scuola italiana, ad esempio quelle di Vertecchi (2001), Corbi e Sarracino (2003), Bosna (2005), Decollanz (2005), molto spazio è dato di solito all''esplosione' delle lingue straniere: l'ANILS ha spesso avuto un ruolo in questa espansione. La *Storia dell'educazione linguistica in Italia* di Balboni (2009), invece, fa notare come piuttosto che di un incremento costante si tratti di un procedere altalenante, montagne russe legislative e amministrative che si susseguono a ritmo serrato:

a. 1985, la *Riforma Falcucci della scuola elementare* introduce nell'ordinamento scolastico statale l'insegnamento delle lingue straniere nel secondo ciclo, condotto o da maestri specializzati (uno dei tre maestri del 'modulo', in grado di insegnare l'inglese) oppure da maestri specialisti (che si dedicano cioè alla sola lingua straniera).
   L'ANILS vede premiata un'attività di sperimentazione, ricerca e lobbying durata quindici anni, ma accetta con estrema difficoltà la figura dell'insegnante specializzato, le cui competenza linguistiche non sempre sono garantite;

b. 1986, *'Piani di studio' della Commissione Brocca per la scuola superiore*: sono programmi dettagliati e innovativi che possono essere adottati in alternativa a quelli ufficiali sia nelle scuole sperimentali sia nelle scuole tradizionali che ne facciano richiesta. Questi *piani di studio* costituiscono la continuazione ideale dei programmi della Scuola Media del 1979 e la commissione che li redige è in parte composta dalle stesse persone, prioritariamente legate a GISCEL e LEND, con un'integrazione di esperti dell'ANILS, soprattutto in ordine all'educazione letteraria;
c. 1993 e seguenti, *Progetti* o *Piani* nazionali e regionali intesi ad incanalare in una tipologia predefinita le sperimentazioni, che ormai hanno esaurito la forza innovativa degli anni Settanta-Ottanta; si tratta di progetti guidati da 'ispettori tecnici', figure ministeriali che assumono una funzione di guida pedagogica e che, a seconda della loro estrazione culturale e delle competenze locali disponibili, coinvolgono di volta in volta ANILS o LEND nella realizzazione. Tra questi, i progetti più rilevanti per impatto sull'educazione linguistica sono *Erica* e *Igea*, che mirano al miglioramento e all'ampliamento dello studio delle lingue straniere negli istituti commerciali e turistici, e il progetto *Comenius*, che promuove l'uso dell'informatica nell'insegnamento delle lingue, affidato a studiosi dell'ANILS;
d. 1998, *Progetto Lingue 2000*, che isoliamo al gruppo di progetti del punto precedente per la sua rilevanza: il progetto nasce per dare una prima risposta sia all'obbligo, sancito all'art. 126 del Trattato di Maastricht, di insegnamento di due lingue comunitarie nella scuola dell'obbligo, sia alla politica generale dell'UE a sostegno delle lingue; nel triennio della sua azione si dimostra estremamente efficace nell'aggiornamento degli insegnanti di lingue (anche con una serie di cicli su RAI Educational collegati con gruppi d'ascolto in tutte le scuole): l'ANILS vi gioca un ruolo di primo piano;
e. 1999, attivazione delle *SSIS*, istituite sulla base di una legge del 1990 (per la quale l'ANILS aveva molto lavorato offrendo idee e proposte – legge per altro disattesa per un decennio). Le SSIS segnano la nuova via alla formazione e al reclutamento degli insegnanti, mobilitano centinaia di scuole convenzionate e di supervisori di tirocinio – ma vengono modificate *de jure* nel 2003 dal ministro Moratti e abolite *de facto* nel 2008 dal ministro Gelmini, che rifiuta anche il riconoscimento dei corsi per la formazione di docenti di cinese, arabo, rumeno, italiano L2 istituiti presso le SSIS dal Ministro dell'Università nel 2007.
Le SSIS sono regionali e sono realizzate dalle Università di quella regione; i docenti di Didattica delle Lingue Moderne

nelle università italiane sono ancora pochi e distribuiti in maniera casuale nel territorio italiano, per cui si affidano incarichi di docenza di glottodidattica (oltre che centinaia di incarichi di supervisori di tirocinio) a membri delle due associazioni di insegnanti, ancora una volta sostanzialmente in base alla loro distribuzione territoriale; questa casualità, tuttavia, porta ad una prima fase calante del ruolo effettivo delle due associazioni sulla formazione: laddove queste hanno esperti disponibili, si realizza una formazione glottodidattica in senso proprio (sostanzialmente molto omogenea tra ANILS e LEND), dove non ci sono esperti ANILS o LEND subentrano pedagogisti, linguisti teorici e letterati che non hanno nessuna competenza glottodidattica e abilitano insegnanti poco preparati nell'insegnamento delle lingue;

f. 2003, *Riforma Moratti*, realizzata nel 2004 con i *programmi della Commissione Bertagna*: le associazioni sono tagliate fuori, i programmi sono pensati con una logica meramente pedagogica (nell'accezione più vieta e tradizionale di 'pedagogia') e ignorano gran parte della ricerca glottodidattica degli ultimi decenni. I programmi sono assolutamente inapplicabili, oltre che obsoleti, e gli insegnanti rimangono sconcertati per cui, facendosi forza sulla legge che garantisce l'autonomia, continuano ad usare i vecchi programmi o quanto proposto dai progetti regionali, dall'editoria, ecc.; in questo processo l'ANILS ha un ruolo chiaro nel delegittimare l'accozzaglia programmatica della Commissione Bertagna e nel sostenere gli insegnanti che diventano responsabili personalmente degli obiettivi e dei contenuti del loro insegnamento;
La Riforma Moratti prevede l'insegnamento della lingua inglese fin dal primo anno nelle scuole primarie, anche se con un orario irrisorio, e opta per la figura dell'insegnante specializzato (un insegnante di classe, non uno specialista laureato in lingue); nelle scuola medie viene introdotta una seconda lingua straniera, che di fatto era già insegnata ovunque, con un orario di due ore settimanali e con possibilità di integrare l'orario nell'area opzionale; la seconda lingua straniera dovrebbe proseguire anche nelle superiori, ma nel 2006 la riforma di questo segmento scolastico viene sospesa dal ministro Fioroni e di fatto, tranne in alcuni tipi di scuola, dopo i tre anni delle scuole medie la seconda lingua straniera scompare: la pluridecennale battaglia dell'ANILS per la pluralità di lingue è persa;

g. 2009, *Riforma Gelmini*, che non è un atto organico ma di un mosaico di decreti, leggi, direttive su vari temi: tra le altre cose, istituisce il maestro unico nella scuola primaria, sancendo di fatto la conclusione dell'esperienza degli insegnanti

specialisti di inglese, su cui l'ANILS si era molto battuta; ritorna indietro rispetto a Moratti in quanto propone di togliere l'obbligo dello studio della seconda lingua straniera nella scuola media offrendo l'opzione di seguire cinque ore settimanali di inglese anziché tre di inglese e due di una seconda lingua straniera, ma in questo caso l'ANILS, insieme a molte associazioni di insegnanti di lingue e non solo, riesce a bloccare il progetto.
La Riforma Gelmini introduce l'obbligo di CLIL in inglese nelle quinte classi delle scuole superiori (nonché, in alcune scuole, anche CLIL di altre lingue fin dalla terza classe), e quindi per alcuni anni la principale azione di formazione e di ricerca dell'ANILS diviene la didattica in inglese di discipline non linguistiche.

Una storia di azioni coronate da successo e altre concluse in sconfitte, ma comunque una storia di contributo sistematico dell'ANILS – e più in generale delle associazioni di lingua citate da Luise nell'Editoriale di questo numero – alla storia della politica glottodidattica nella scuola italiana.

Contributo che diviene un documento sistematico nel 2017-18, come vedremo nel paragrafo conclusivo.

4 Le 'Considerazioni e proposte' dell'ANILS per i Ministri della Pubblica Istruzione

Nel 2017-18 l'ANILS inizia una lavoro di riorganizzazione strutturale, con reti tematiche e reti dedicate alle varie lingue, modifiche statutarie e organizzative, innovazioni nel funzionamento e nel contatto con i docenti, iscritti o non iscritti all'associazione, nonché nelle modalità di formazione in presenza e online. Tra le varie iniziative dell'Associazione c'è la realizzazione di un documento, progettato dagli organi dirigenti ma condiviso e discusso per mesi con tutti i soci, che rappresenta il testo base di 'politica linguistica' per la scuola italiana nella visione dell'ANILS, documento che si evolverà negli anni e che viene presentato ad ogni nuovo ministro quando entra in carica.

Riportiamo il testo integrale nella versione del 2022.

e-ISSN 2280-6792

Considerazioni e Proposte dell'ANILS sulle Lingue Straniere e l'Italiano a Stranieri nel Sistema Scolastico Italiano

Questo documento, frutto di una ampia discussione che ha coinvolto tutti i soci, vuole condividere con le Autorità Scolastiche una riflessione, condotta insieme ai membri dell'Associazione, sulla natura e il ruolo dell'insegnamento delle LS e dell'italiano a stranieri in Italia.

Non ribadiremo l'importanza delle lingue nel mondo globalizzato, in un'Unione Europea plurilingue ecc.: sono riflessioni ormai 'ovvie' su cui non mette conto ritornare. Vedremo invece:

1. Le lingue straniere (LS) e l'italiano L2 nel complesso dell'educazione linguistica
2. L'inglese e le altre lingue
3. Continuità primarie-secondarie di 1° e 2° grado (e anche con l'università)
4. CLIL
5. Il contatto con il mondo straniero: tecnologie, scambi internazionali
6. L'italiano a stranieri in Italia

In ogni caso *indichiamo i punti critici e suggeriamo un possibile intervento* per superarli, offrendo la nostra collaborazione di studiosi di didattica delle lingue e di insegnanti che vivono quotidianamente l'insegnamento nella scuola.

Ricordiamo che l'ANILS ha un albo nazionale dei formatori, selezionati e preparati, che possono collaborare.

1 Le LS e l'italiano L2 nel complesso dell'educazione linguistica

Il problema è dato dalla *separazione tra le varie componenti dell'educazione linguistica*: italiano lingua materna; lingua inglese obbligatoria; altre LS, obbligatorie nella secondaria di 1° grado (con orario ridotto) e in alcuni indirizzi nel 2° grado; lingue classiche nei licei; lingue locali, nelle aree bilingui; italiano L2, per studenti non italofoni (non per tutti gli 'stranieri', spesso italofoni).

Alla mancanza di sinergia tra gli insegnanti porta ad alcuni esiti non positivi:

a. le conoscenze sul funzionamento delle lingue (articolo, numero, verbo ecc; soggetto, oggetto ecc.) vengono offerte con terminologie e metodologie differenti, che provocano confusione e danno allo studente l'idea che si tratti solo di nominalismo fine a se stesso, non di una categorizzazione logica e

di uno strumento per il perfezionamento delle lingue note e l'apprendimento delle altre lingua, sia moderne sia classiche;

b. le abilità linguistico-cognitive come comprendere, scrivere, riassumere (essenziale abilità di studio), parafrasare, ecc. vengono sviluppate senza un coordinamento, con metodologie e logiche cognitive totalmente diverse: si confondono gli studenti che stanno creandosi le strategie linguistico-cognitive sottostanti alla comprensione, alla scrittura e così via;
c. i parametri della valutazione differiscono significativamente da lingua a lingua, creando incertezza nella mente dello studente, che non sa che cosa si voglia da lui.

L'ANILS è disponibile a collaborare nell'organizzazione e realizzazione di un progetto di formazione per tutti i docenti di educazione linguistica, inclusi i docenti di lingue classiche che potrebbero meglio raccordarsi con le altre lingue che gli studenti affrontano in classe.

2 L'inglese e le altre lingue

2.1 L'inglese come lingua franca

Oggi l'inglese è *global English*, una lingua franca semplificata rispetto all'inglese anglo-americano. Per evitare che la semplificazione produca effetti negativi sulla qualità, proponiamo:

a. *un incremento delle ore nella primaria*, soprattutto nei primi due anni: sono gli anni in cui un cervello ancora plastico fissa gli automatismi di pronuncia, intonazione, fluidità. Un incremento si può avere anche con l'inserimento di esperienze CLIL tarate per bambini del triennio;
b. *un percorso di qualificazione linguistica dei maestri attuali*: oggi molti maestri hanno solo il livello B1, che fu scelto in una fase di emergenza: la primaria, dove si creano gli automatismi visti sopra, ha bisogno di docenti più qualificati, almeno a livello B2; *L'ANILS può contribuire* a organizzare e realizzare corsi di miglioramento linguistico con logica CLIL, cioè lavorando insieme su metodologia e lingua;
c. *la formazione metodologica per i maestri futuri*: il corso in Scienze della formazione primaria non prevede come necessario un corso di didattica delle LS. *L'ANILS può contribuire* alla progettazione e, con il suo Albo Formatori, anche alla conduzione della formazione; questo vale anche per gli insegnanti delle scuole dell'infanzia, dove sempre più spesso si insegna inglese;
d. un piano di formazione linguistica e glottodidattica per i *docenti di scuola dell'infanzia*, dove le esperienze di insegnamento linguistico (non solo inglese) sono sempre più frequenti.

EL.LE 11, 3, 2022, 299-316 | e-ISSN 2280-6792

L'ANILS può contribuire alla progettazione e, con il suo Albo Formatori, anche alla conduzione della formazione;

e. un *incremento delle opportunità di scambi internazionali* sia per i docenti sia per gli studenti: scambi non solo con paesi anglofoni, ma con paesi stranieri, usando l'inglese come lingua franca.

2.2 Le altre LS

Queste sono insegnate obbligatoriamente nella secondaria di 1° grado per 2 ore settimanali, assolutamente insufficienti secondo ogni parametro internazionale sull'insegnamento linguistico. Si ritiene qualificante:

a. passare a *3 ore settimanali per la seconda LS* nelle secondarie di 1° grado;
b. *stimolare piani territoriali* che distribuiscano nelle varie scuole l'insegnamento delle diverse lingue, in modo che la loro scelta non sia affidata al caso, ai pensionamenti, alla discrezionalità del DS ecc.
c. proporre come *seconda LS anche alcune delle principali lingue 'emergenti'* sulla scena internazionale: cinese, russo, arabo.

3 Continuità primarie-secondarie di 1° e 2° grado (università)

3.1 Inglese tra primarie e secondarie di 1° grado

Nelle situazioni fortunate, il passaggio tra inglese 'elementari' e inglese 'medie' è solo un cambio radicale di metodologia, ma nella prassi più diffusa si ricomincia da zero perché 'non hanno fatto niente', sprecando 5 anni di lavoro e demotivando gli studenti.

Si propone quindi un *intervento formativo generalizzato* per migliorare l'intercomprensione tra docenti primari e secondari di inglese, che spesso lavorano nello stesso istituto comprensivo o nello stesso ambito territoriale. *L'ANILS può contribuire* alla progettazione e, con il suo Albo Formatori, anche alla conduzione della formazione.

3.2 Inglese e seconda LS tra secondarie di 1° e 2° grado

Per l'inglese vale la proposta vista sopra, coinvolgendo gli insegnanti dei due gradi. Le altre LS del 1° grado proseguono in pochi indirizzi del 2°, rendendo in tal modo inutile l'investimento di tempo, sforzo e denaro effettuato nei tre anni delle 'medie'.

Si propone di

e-ISSN 2280-6792

- *estendere a tutto l'obbligo scolastico*, e non solo al triennio del 1° grado, la seconda LS;
- *garantire la possibilità, obbligatoria o opzionale, di proseguire* lo studio della seconda LS fino all'ultima classe del 2° grado.

3.3 Inglese tra superiori e università

Quasi tutti gli Atenei richiedono per l'iscrizione il livello B1 di inglese, il che spesso carica sugli studenti l'onere economico della certificazione; il MIUR potrebbe *organizzare prove nazionali di idoneità*, non obbligatorie, che garantiscano il livello raggiunto dagli studenti. Alla fine del 2° grado l'obiettivo è il B2, che per ora è sovrastimato, quindi il servizio di idoneità dovrebbe avere un range da B1 a B2, eventualmente anche con test informatizzati di tipo adattivo. *L'ANILS può contribuire* alla progettazione e anche alla realizzazione delle prove, portando l'esperienza di chi lavora quotidianamente nelle classi.

In alcune secondarie di 2° grado ci sono insegnanti di *Conversazione in Lingua Straniera* e nelle Università ci sono *CEL, Collaboratori Esperti di Lingua*: chiediamo che in entrambi i casi nelle norme per il reclutamento (senza con ciò ledere l'autonomia delle Università) sia richiesta una competenza documentata nella didattica delle lingue, e che si progettino corsi di formazione per gli attuali 'Conversatori' e 'CEL'. *L'ANILS può contribuire* alla progettazione e anche alla realizzazione dei corsi metodologici.

4 CLIL

L'ANILS propone

- che in alternativa a una materia in inglese nell'intero quinto anno, sia possibile sperimentalmente, quindi senza modifiche alla legge, *effettuare 3 trimestri CLIL nel triennio*, graduando così l'impatto e il timore che demotivano gli studenti;
- di consentire il CLIL non sono in inglese ma anche in altre lingue, dove queste sono studiate;
- di *stimolare le esperienze CLIL fin dalla scuola primaria*, dove i maestri hanno le conoscenze disciplinari richieste, e dalla secondaria di 1° grado, dove gli insegnanti di lingue hanno conoscenze disciplinari sufficienti nell'area umanistica: in tal modo lo studente si abitua all'esperienza CLIL e l'accetta in maniera molto più rilassata negli ultimi anni della secondaria di 2° grado.

L'ANILS può contribuire alla progettazione e anche alla realizzazione dei corsi di formazione sulla metodologia CLIL.

5 Il contatto con l'estero: tecnologie, scambi internazionali, lifelong learning

Gli studenti sono sempre connessi, ma non sono formati al modo in cui si può studiare una lingua attraverso la connessione Skype, tandem e così via. Neanche gli insegnanti ne sono consapevoli, quindi non possono aiutare gli studenti nel percorso, che è la base per il lifelong language learning.

L'ANILS propone (e può contribuire alla progettazione di) un piano di formazione alla connessione per interscambio linguistico, che realizzi davvero una didattica per competenze e che possa preludere anche a scambi fisici e non solo telematici.

Si noti che intendiamo *scambi in LS, non necessariamente con madrelingua di LS*: come notato sopra, l'inglese è lingua franca per parlare con il mondo, non solo con britannici e americani. Non servono nuove strumentazioni: serve insegnare a usare internet per esercitare ed usare una LS.

6 L'italiano a stranieri in Italia (italiano 'L2')

L'ANILS si occupa di lingue sia 'straniere', non parlate in Italia, sia 'seconde', cioè l'italiano a stranieri in Italia.

La classe di abilitazione A023 ha alcuni limiti strutturali: è pensata per laureati in 'lettere', richiede esami di latino (che non servono per insegnare italiano a un cinese) ed escludono gli insegnanti di lingue, che hanno esperienza nell'insegnare una lingua non nativa e spesso parlano una lingua ponte, utile nelle prime fasi.

Quindi l'ANILS propone

a. di rivedere l'assetto di CFU qualificanti per accedere alla A023;
b. di allargare l'uso degli abilitati non solo nei CPIA
c. che alle 'medie' l'insegnante di LS, che si abilita per «Inglese e Altra Lingua», possa avere come 'seconda lingua' di abilitazione l'italiano a stranieri, contribuendo a gestire il problema negli istituti comprensivi, cioè dove è maggiormente sentito.

L'ANILS può contribuire alla progettazione e anche alla realizzazione dei corsi di formazione sulla metodologia didattica dell'italiano L2.

Una nota sull'*insegnamento dell'italiano come lingua straniera nel mondo*: si auspica di procedere – come già fanno Francia, Germania e Spagna – ad accordi bilaterali con gli altri Paesi per il riconoscimento delle abilitazioni italiane per l'insegnamento nei loro paesi.

Bibliografia

Balboni, P.E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET Università.
Bosna, E. (2005). *Tu riformi… io riformo. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso nell'Unione Europea*. Pisa: ETS.
Corbi, E.; Sarracino, V. (2003). *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi*. Napoli: Liguori.
Decollanz, G. (2005). *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Dalla Legge Casati alla riforma Moratti*. Bari-Roma: Laterza.
Vertecchi, B. (2001). *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*. Milano: FrancoAngeli.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 11 – Num. 3 – Novembre 2022

Le associazioni di insegnanti di lingue: tipologie, obiettivi, prospettive

Matteo Santipolo
Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract After analysing the typologies of associations of language teachers worldwide on the basis of their ideological foundation and of their main objectives, this article takes into account and describes some of them focusing, in the last section, on FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes), perhaps the largest of them all. In conclusion, this article hints at the new role the associations of language teachers should have in the post-pandemic world if they still want to survive and give their contribution to the promotion of language learning worldwide.

Keywords Associations of language teachers. Language policy. FIPLV. Networks. Promotion of language learning.

Peer review

Submitted 2022-10-18
Accepted 2022-10-25
Published 2022-11-25

Citation Santipolo, M. (2022). “Le associazioni di insegnanti di lingue: tipologie, obiettivi, prospettive”. *EL.LE*, 11(3), 317-328.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/03/003

1 Introduzione

Nel corso della seconda metà del XX secolo un ruolo sempre più importante nell'ambito dell'educazione linguistica hanno cominciato ad assumerlo le associazioni di insegnanti di lingue. In alcuni casi si è trattato di associazioni apolitiche, la cui finalità principale era quella di mettere professionisti con interessi comuni in contatto gli uni con gli altri per condividere e, così facendo, ampliare, le proprie competenze ed esperienze. Altre volte, invece, si è trattato di associazioni con un più o meno esplicito retroscena politico a cui si ispiravano ideologicamente per i propri intenti. In entrambi i casi, ad ogni modo, le associazioni, oltre a questo obiettivo sostanzialmente auto-formativo, che potremmo definire 'interno', ne hanno spesso perseguito uno 'esterno' quali promotrici o sostenitrici di una specifica linea di politica linguistica che fosse comunque sempre scientificamente fondata e che, in ultima analisi, potesse interfacciarsi coi cosiddetti *decision makers* (governi, ministeri e istituzioni a vari livelli nei diversi Paesi o su scala internazionale) per fornire indicazioni sulle scelte linguistico-educative da intraprendere, sia a livello micro- che macro politico-linguistico. In altre parole, da un lato, hanno cercato (pur non sempre riuscendovi) di consigliare o orientare la politica in termini di quali e quante lingue, ad esempio, introdurre nel sistema scolastico di un Paese (si pensi a come in Italia si sia passati da un monolinguismo francese fino agli anni Settanta a uno inglese fino agli anni Novanta e poi al plurilinguismo e all'anticipazione dell'introduzione delle lingue straniere dalla scuola media alla scuola primaria, e più di recente, sempre più spesso anche all'infanzia); dall'altro, hanno contribuito a riformare le metodologie di insegnamento delle lingue basandosi sugli sviluppi che gli studi glottodidattici portavano avanti (si pensi al passaggio dagli approcci formalistici a quelli su base comunicativa e umanistico-affettiva). Le associazioni, dunque, hanno spesso svolto il ruolo di ponte tra il mondo della ricerca e quello non solo della scuola, ma della società civile per quanto riguarda l'educazione linguistica intesa nel senso più ampio del termine.

2 Tipologie di associazioni

Oltre alla prima distinzione vista sopra, di carattere, si potrebbe dire, sovrastrutturato, è possibile individuare tre diverse tipologie di associazioni di docenti di lingue (cf. Balboni 2016, 51-64):

a. associazioni monolingui internazionali e nazionali

Le associazioni monolingui internazionali sono molto forti presso i docenti delle lingue che esse rappresentano almeno in alcuni Paesi, in ordine alla promozione delle lingue che esse rappresentano. Le associazioni monolingui nazionali, spesso sostenute da un editore o da un'ambasciata, sono punti di raccordo tra gli insegnanti di lingua in un dato Paese e l'associazione internazionale dei docenti di quella lingua. Specie quando si tratta di lingue meno insegnate e quindi con un esiguo numero di aderenti, il loro impatto sulle politiche linguistiche tende ad essere estremamente debole e limitato.

In un passato abbastanza recente lo scopo di queste associazioni è stato la promozione dell'insegnamento della loro lingua contro l'inglese (atteggiamento che dominò la politica di promozione del francese per decenni). Ora, persa inesorabilmente questa battaglia, specie dopo il Trattato di Maastricht del 1992 che impone l'insegnamento di una seconda lingua straniera nelle scuole dell'Unione Europea, tendono a puntare sul bi- o il plurilinguismo.

Sul piano dello scopo 'interno' queste associazioni costituiscono un punto di riferimento per gli insegnanti in quanto organizzano corsi convegni, conferenze ecc., sia sul piano glottodidattico sia perché favoriscono l'informazione sulle novità editoriali, le tecnologie didattiche, creando anche un senso di comunità di buone pratiche.

b. associazioni plurilingui nazionali

Esse raccolgono insegnanti di varie lingue; hanno avuto un ruolo essenziale soprattutto negli ultimi tre decenni del Novecento. Oggi, venuta meno la funzione pseudosindacale e quella basata sul volontariato a cui erano di fatto chiamati i soci, specie dopo la pandemia da COVID-19, queste associazioni hanno visto il loro ruolo fortemente ridimensionato e si trovano perlopiù in una fase di auto-ripensamento cercando di riadattarsi ad una realtà completamente nuova (si pensi, ad esempio, al dilagare della formazione online, su Zoom, Meet, Teams o altre piattaforme, che ha sottratto risorse umane alle associazioni). La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti a inizio carriera o in servizio da anni viene spesso proposta a titolo gratuito e senza alcuna richiesta di impegno attivo personale da case editrici che, come tornaconto, promuovo le loro pubblicazioni. L'abitudine poi a seguire queste iniziative a distanza o a recuperarle in forma asincrona sul web non favorisce di certo l'associazionismo. Capita quindi frequentemente che corsi di aggiornamento che coinvolgono come relatori docenti di prim'ordine vengano pressoché disertati a vantaggio magari di iniziative scientificamente meno solide ma più appetibili perché meno *demanding*. È in questo scenario

che le associazioni plurilingui nazionali si trovano a muoversi oggi, dovendosi ricavare prima ancora che nuovi spazi, nuove funzioni. Se la qualità dell'offerta da sola non è sempre garanzia di successo, il coinvolgimento e la motivazione alla partecipazione attiva dovrebbe forse passare attraverso una maggiore radicalizzazione nei territori e nelle singole scuole, in una sorta di federalismo che però non sconfini una parcellizzazione dei contenuti o delle prospettive di interscambio sulla scienza nazionale. In Italia, esauritasi l'onda lunga dell'inglese, della sua contestazione da parte delle altre lingue e quella dell'italiano come L2, gli ambiti di maggiore attrazione appaiono d'essere dal punto dio vista dei contenuti quelli delle didattiche speciali, del bilinguismo precoce, di specifiche metodologie (CLIL, EMI ecc.) ed è su questi che pare opportuno che le associazioni puntino.

Dal punto di vista dei rapporti istituzionali le associazioni multilingui possono influire significativamente nei Paesi in cui la politica scolastica è devoluta alle regioni, ai distretti, alle singole scuole, perché le decisioni vengono prese ad un livello con cui i membri e i dirigenti delle associazioni possono interloquire direttamente. Più complessa la situazione nei Paesi con politiche pan-nazionali, in cui spesso la forza di impatto dipende dal prestigio di chi sta ai vertici delle associazioni.

c. 'federazioni' o 'reti' che raccolgono associazioni di insegnanti di più Paesi

Anche questa tipologia di associazioni, analogamente alle precedenti, si caratterizza per una duplice linea di interventi: verso le istituzioni internazionali (ed esempio l'Unione Europea o l'ONU) e verso le associazioni nazionali (sia mono- che plurilingui) che ad esse si affiliano.

Verso i vertici, le macro-associazioni hanno spesso un ruolo nell'elaborazione delle politiche linguistiche sia perché impegnate i progetti europei, sia perché legate a centri di rielaborazione di idee come il European Center for Modern Languages (ECML) di Graz, dove è confluito negli anni Novanta il *Modern Language Project* nel cui alveo sono nati i 23 *Livelli Soglia* oggi disponibili ed è poi stato realizzato il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, documento di riferimento per l'insegnamento delle lingue in Europa.

La principale di queste associazioni è probabilmente la FIPLV, Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes **[fig. 1]**.[1] Fondata nel 1931, ha lo status di Organizzazione Non Governativa ed partner ufficiale dell'UNESCO e consulente del Consiglio d'Europa con una rappresentanza al suo interno. La sua sede è presso l'ECML di Graz.

1 https://fiplv.com.

Figura 1 Logo della FIPLV

Come si legge nel sito i suoi scopi sono:

- to promote the teaching and learning of languages in order to facilitate and improve communication, understanding, cooperation and friendly relations among all peoples of the world;
- to develop, support and promote policies designed to diversify the languages taught;
- to improve the quality of language teaching and make this teaching available to all;
- to develop the continuity and cohesion of multilingual education in primary, secondary, further, higher and adult education;
- to improve the professional training and development of future and practising language teachers in all sectors of education;
- to help and advise on the founding of professional associations of language teachers;
- to coordinate and develop the work of its member associations;
- to facilitate collaboration amongst its member associations around the world;
- to encourage teachers of different languages to cooperate with each other locally, nationally and internationally to promote the teaching of languages and language policy based on principles of multilingualism;
- to support nationally and represent internationally the views of member associations;
- to provide a vehicle of international solidarity for language teachers from different regions of the world;
- to actively promote the importance of multilingualism and the study of languages.

Tra i suoi membri vi sono associazioni tanto nazionali mono- quanto plurilingui. La sua diffusione è capillare a livello planetario: sono rappresentati attraverso associazioni circa una trentina di Paesi raggruppati in ‘Regioni’ (cf. «Appendice»).

Dal 1994 e fino al 2021 ai vertici della FIPLV ci sono stati, pur a periodi alterni, anche due italiani (Paolo Balboni prima, come presidente, e poi il sottoscritto come segretario generale).

Tra le iniziative promosse dalla FIPLV vi è la consegna di un premio annuale a studiosi o docenti che si siano distinti per il loro lavoro nel campo della promozione del plurilinguismo o della conoscenza

delle lingue straniere. I candidati vengono segnalati dalle associazioni nazionali.

Alle associazioni iscritte la FIPLV si appoggia di anno in anno anche per l'organizzazione del proprio congresso internazionale, che coincide con quello dell'associazione nazionale che se ne fa carico. L'orientamento è comunque quello di rendere il congresso accessibile alternativamente in diverse aree del mondo (le sedi più recenti sono state New Orleans e Varsavia, mentre i prossimi saranno a Reykjavik e in Nuova Zelanda).

Vengono inoltre pubblicizzati attraverso il sito, Twitter e Facebook eventi nazionali che possono essere di interesse sovranazionale e vengono pubblicati saggi e articoli relativi ad esperienze o riflessioni teoriche, anche in prospettiva politico-linguistica, utili per i membri sia come associazioni sia come singoli individui.

3 Il futuro delle associazioni dopo la pandemia

La pandemia da COVID-19 ha avuto conseguenze imprevedibili e molto impattanti sulla vita degli individui e sull'intero sistema sociale, non solo in termini prettamente sanitari. Inevitabilmente ha prodotto un cambiamento anche nella vita e nel funzionamento di tutte le associazioni di volontariato come per lo più sono quelle di insegnanti di lingue. Le restrizioni alla mobilità nel periodo di lockdown sono state in parte attenuate dallo sviluppo rapidissimo di piattaforme quali Zoom, Meet e Teams e delle relative competenze necessarie ad utilizzarle con efficacia. Ora che la situazione sanitaria sta lentamente rientrando in parametri più gestibili (per quanto non ancora paragonabili a quelli pre-pandemici), tuttavia, il rientro alla normalità sul piano della vita associativa pare ancora lontano da raggiungere. Certamente non mancano i vantaggi derivanti dagli sviluppi tecnologici, ad esempio la possibilità di organizzare con maggiore regolarità e, di fatto, senza costi economici e dispersioni di tempo, riunioni e incontri di lavoro di carattere gestionale. Molto diversa è invece la situazione per quanto riguarda corsi di formazione, convegni, seminari a scopo scientifico, che tendono ad essere spesso disertati o comunque poco seguiti dai soci che spesso chiedono che questi eventi vengano resi accessibili online. Non sempre, tuttavia, ciò che si può realizzare in presenza può essere gestito con altrettanta efficacia e soddisfazione a distanza, specie quando ci si trovi nella necessità di impiegare modalità ibride in simultanea.

Se a livello nazionale la crisi è piuttosto grave, a livello internazionale appare ancora più acuta come conseguenza dell'aumento dei costi dei biglietti aerei e della derivante difficoltà a viaggiare, riportandoci quindi alla realtà di qualche decennio fa in cui la partecipazione a eventi internazionali era alquanto elitaria. Di tutto questo le

associazioni di lingua devono tenere il debito conto e devono quindi ripensare il proprio ruolo, non tanto come interlocutori delle istituzioni per guidare o consigliare le istituzioni sulle scelte di politica linguistica (aspetto che anzi può forse beneficiare, almeno sul piano tecnico, del cambiamento occorso), ma nel rapportarsi con la 'base'. In prospettiva futura è dunque necessario che le associazioni adottino un atteggiamento di grande flessibilità, anche attraverso sondaggi che raccolgano le opinioni in merito da parte dei fruitori delle iniziative che si intendono realizzare. Ancora una volta, in conclusione, appare imprescindibile che si consolidi un legame di collaborazione tra vertici e base nelle associazioni, che solo ne può garantire il loro futuro in relazione ad una delle loro missioni precipue e irrinunciabili.

Bibliografia

Balboni, P.E. (2016). «Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa». Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 51-64. http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-4.

EL.LE
11, 3, 2022, 317-328 | e-ISSN 2280-6792

Appendice

Lista delle associazioni che aderiscono alla FIPLV
(adattato e ridotto da https://fiplv.com)

1 FIPLV EXECUTIVE COMMITTEE 2018-21

President
Terry Lamb (UK, ALL)
Professor of Languages and Interdisciplinary Pedagogy,
University of Westminster, 309 Regent Street, London W1B 2HW, UK
Tel: +44 (0)20 7911 5000 ext 67318
Email: T.Lamb1@westminster.ac.uk

Vice President
(vacant)

Secretary-General
Geraldo de Carvalho (IDV)
Head of the Language Department, Werther Institut - Juiz de Fora - Brazil
Tel: +55 32 3215-9960
Email: geraldo.carvalho@werther.com.br

Treasurer-General
Judith Richters (The Netherlands, Levende Talen)
Burg. Smitsstraat 8, 3523 KL, Utrecht, the Netherlands.Email: judithrichters@ziggo.nl

Publications Officer
Dr Sylvia Velikova (Bulgaria, BETA)
Faculty of Modern Languages, St Cyril & St Methodius University of Veliko Turnovo, 5003 Veliko Turnovo, Bulgaria
Email: sylvia.velikova@gmail.com

2 FIPLV REGIONS

EUROPE
Chair: Terry Lamb, Professor of Languages and Interdisciplinary Pedagogy,
University of Westminster, 309 Regent Street, London W1B 2HW
Tel: +44 (0)20 7911 5000 ext 67318
Email: T.Lamb1@westminster.ac.uk

NORDIC-BALTIC
Chair: Sigurborg Jonsdottir, Spitalastig 2B, 101 Reykjavik, Iceland
Email: sigurborgjons@gmail.com
Tel: Int code + 00 354 864 38 27

CENTRAL/EASTERN EUROPE
Chair: Sylvia Velikova, Faculty of Modern Languages, St Cyril & St Methodius University of Veliko Turnovo, 5003 Veliko Turnovo, Bulgaria
Email: sylvia.velikova@gmail.com

WESTERN/CENTRAL EUROPE
Chair (Acting): Terry Lamb, Professor of Languages and Interdisciplinary Pedagogy, University of Westminster, 309 Regent Street, London W1B 2HW

3 MEMBERS: NATIONAL MULTILINGUAL ASSOCIATIONS

AUSTRALIA
The Australian Federation of Modern Language Teachers Associations Inc (AFMLTA Inc)
http://www.afmlta.asn.au

CANADA
The Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT)
Office Address: CASLT National Office, 101-2197 Riverside Drive, Ottawa, Ontario K1H 7X3, Canada
https://www.caslt.org/en/

CZECH REPUBLIC
Kruh Moderních Filologů (KMF) (Czech Modern Language Association)
http://www.kmof.cz

ESTONIA
Eesti Võõrkeeleõpetajate Liit (EVOL) (Estonian Association of Foreign Language Teachers)
http://www.voorkeelteliit.eu

FINLAND
Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL RY (SUKOL)
http://www.sukol.fi/

FRANCE
Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV)
https://www.aplv-languesmodernes.org

GEORGIA
Multilingual Association of Georgia (MAG)
Office Address: 17 Kekelidze, apt 16, Tbilisi, Georgia

HUNGARY
Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)/(Hungarian Association of Applied Linguists and Language Teachers (HAALLT))
https://manye.hu

ICELAND
Association of Foreign Language Teachers in Iceland (STIL)
Office Address: Kennarahúsinu, Laufásvegi 81, 101 Reykjavík, Iceland
http://stil-is.weebly.com

ITALY
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere (ANILS)
http://www.anils.it/wp/

LEND

LATVIA
The Latvian Association of Language Teachers (LALT/LVASA)
http://late.lv/

LITHUANIA
Language Teachers Association of Lithuania/Lietuvos kalbu pedagogu asociacija (LTAL/LKPA)
http://www.lkpa.vdu.lt

THE NETHERLANDS
Vereniging van Leraren in Levende Talen (VLLT)
www.levendetalen.nl

NEW ZEALAND
New Zealand Association of Language Teachers (NZALT)
https://nzalt.org.nz

NIGERIA
The Modern Language Association of Nigeria (MLAN)
Office Address & FIPLV Liaison: Ayo Banjo, University of Ibadan, Ibadan, Nigeria

POLAND
Polish Association of Modern Languages/Polnische Gesellschaft für Neuphilologien (Polskie Towarzystwo Neofilologiczne), (PTN)
http://poltowneo.org

RUSSIAN FEDERATION
Russian Association of Linguists and Modern Language Teachers (RALMLT)

SLOVENIA
Slovene Association of LSP Teachers
http://eng.sdutsj.si/

SOUTH AFRICA
South African Association for Language Teaching (SAALT)
http://www.saalt.org.za

SRI LANKA
The Modern Language Teachers Association of Sri Lanka (MLTASL)

SWEDEN
Språklärarnas Riksförening (Swedish Language Teachers Association)
http://www.spraklararna.se/, https://www.facebook.com/groups/spraklararna/

SWITZERLAND
Swiss Language Teaching Network & Association
http://www.swiss-ltn.org, https://www.facebook.com/swissltn/

UNITED KINGDOM
The Association for Language Learning (ALL)
http://www.all-languages.org.uk

UNITED STATES OF AMERICA
American Council of the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)
http://www.actfl.org

WEST AFRICA
The West African Modern Language Association (WAMLA)
Benin, Burkina Faso, Cameroon, Congo, Gambia, Ghana, Guinea, Ivory Coast, Mali, Niger, Nigeria, Senegal, Sierra Leone,Tchad, Togo, Zaire

4 MEMBERS: INTERNATIONAL UNILINGUAL ASSOCIATIONS

ENGLISH
Linguistic Association of Teachers of English at the University of Moscow (LATEUM)
https://www.philol.msu.ru/~engdep/department/& https://lateum.philol.msu.ru/
Social media:
https://www.facebook.com/groups/334142654722512/
https://www.instagram.com/lateum.msu/
https://www.youtube.com/channel/UCbia1ygPmfi8C4g8d79F7hQ
https://vk.com/lateum_msu

ESPERANTO
Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj (ILEI)
https://www.ilei.info/

GERMAN
Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. (IDV)
http://www.idvnetz.org

RUSSIAN
International Association of Teachers of Russian Language and Literature (MAPRYAL)
https://ru.mapryal.org

5 MEMBERS: NATIONAL UNILINGUAL ASSOCIATIONS

BULGARIA
Bulgarian English Teachers' Association (BETA)
http://www.beta-iatefl.org/about/

COLOMBIA
Associación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI)
https://www.asocopi.org/en/

IRELAND
Association Irlandaise des Professeurs de Langue Française (AIPLF)
https://aiplf-ireland.com/

SERBIA
English Language Teachers' Association (ELTA Serbia)
http://elta.org.rs

SOMALIA
Association of Teachers of English in Somalia (ATES)
https://www.facebook.com/profile.php?id=100017048822312

6 ASSOCIATE MEMBERS

Bili
https://www.facebook.com/bili.languages
Twitter: @bili_languages

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 11 – Num. 3 – Novembre 2022

Integrare ricerca e divulgazione
Le riviste delle associazioni di insegnanti di lingue e il caso di *Scuola e Lingue Moderne*

Maria Cecilia Luise
Università degli Studi di Udine, Italia

Abstract In this article, we briefly review the main stages of the evolution of language teaching in the Italian school system and the parallel development of pedagogical journals. Then, we will focus on the roles and functions of the journals of language teachers' associations, analysing their characteristics and developments, also in light of recent technological innovations. The specific case that we will examine will be the journal *SeLM. Schools and Modern Languages*, edited by ANILS, the Italian National Association of Teachers of Foreign Languages.

Keywords Language teachers' associations. Language teaching research. Language Education. Association publications. Case study.

Peer review

Submitted 2022-10-22
Accepted 2022-10-24
Published 2022-11-25

Open access

Citation Luise, M.C. (2022). "Integrare ricerca e divulgazione. Le riviste delle associazioni di insegnanti di lingue e il caso di *Scuola e Lingue Moderne*". *EL.LE*, 11(3), 329-344.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/03/004

> Finché viviamo, e qualunque sia la sorte che ci è toccata o che ci siamo scelta, è indubbio che saremo tanto più utili (e graditi) agli altri ed a noi stessi, e tanto più a lungo verremo ricordati, quanto migliore sarà la qualità della nostra comunicazione. Chi non sa comunicare, o comunica male, in un codice che è solo suo o di pochi, è infelice, e spande infelicità intorno a sé. (Primo Levi, *L'altrui mestiere*, 1985)

1 Introduzione

In Italia, come in altri Paesi europei, la storia della pedagogia e dell'insegnamento delle discipline degli ultimi secoli è strettamente legata alla storia delle riviste e dei giornali 'scolastici', che hanno svolto funzioni formative e divulgative, favorendo l'associazionismo, l'aggregazione, il consociativismo degli insegnanti.

Tra le riviste legate o destinate alla scuola, quelle che si configurano come organi o dirette emanazioni di associazioni, sindacati, gruppi professionali hanno avuto e hanno un ruolo particolare, riuscendo in molti casi a supportare e favorire il superamento dell'idea gentiliana dell'insegnamento come missione e della percezione sociale dell'insegnamento come mestiere e non come professione; al contrario, attraverso queste pubblicazioni è stato possibile promuovere la professionalizzazione del corpo docente, grazie anche al loro proporsi come interlocutore e come strumento di comunicazione con la politica e come luogo per la divulgazione della ricerca scientifica e accademica.

È dai primi decenni del secolo scorso che nel nostro Paese le riviste pedagogiche iniziano a specializzarsi e a diventare riviste dedicate a specifiche discipline: è quindi da allora che i temi e le proposte delle riviste per docenti di lingue straniere seguono da vicino, testimoniano ma anche contribuiscono a sviluppare le linee di evoluzione della glottodidattica in contesto scolastico.

Di seguito, ricorderemo le principali tappe dell'evoluzione degli insegnamenti linguistici nella scuola italiana e il parallelo sviluppo delle riviste pedagogiche destinate agli insegnanti, per poi soffermarci sui ruoli e sulle funzioni delle riviste delle associazioni di docenti di lingue, analizzandone caratteristiche ed evoluzioni anche alla luce delle recenti innovazioni tecnologiche.

Il caso specifico che prenderemo in esame sarà la rivista *SeLM. Scuole e Lingue Moderne*, curata da ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere).

e-ISSN 2280-6792

2 La prospettiva storica: gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana[1]

> L'importanza delle materie scolastiche è sotto gli occhi di tutti. Anche questo segmento di storia educativa, come i giornali e i libri di testo, si pone all'intersezione di più punti di vista e risulta perciò particolarmente stimolante. La presenza o l'assenza di una materia nel programma scolastico in un determinato periodo storico non è neutra, ma riflette orientamenti culturali, decisioni politiche e pratiche didattiche. Le materie sono 'organismi vivi' e si trasformano nel tempo sia in rapporto al progredire delle conoscenze sia in ragione del mutare delle convinzioni educative e dell'esercizio scolastico. (Chiosso 2019, 45-6)

Il Regno d'Italia nel 1861 eredita la legge Casati per la scuola, promulgata due anni prima per il Regno di Sardegna. L'obiettivo della politica del nuovo regno – almeno sul piano teorico – è estirpare l'analfabetismo e promuovere la diffusione della lingua italiana presso un popolo quasi esclusivamente dialettofono.

Le lingue diverse dall'italiano quindi sono ignorate – si vedano i dialetti e le lingue minoritarie – o sono destinate solo all'istruzione classica che forma la classe dirigente – si vedano le lingue classiche e il francese – oppure vengono viste come strumenti per le professioni insegnate nella scuola tecnica – si vedano inglese e tedesco (Balboni 2009).

La situazione resta più o meno come succintamente descritta sopra almeno fino all'avvento del fascismo: per più di mezzo secolo la centralità dell'italiano a scapito di ogni altro codice o lingua, la scarsa formazione dei docenti, l'analfabetismo e l'abbandono scolastico non permettono un'evoluzione significativa dell'insegnamento delle lingue a scuola.

Negli anni Venti del XX secolo le lingue 'moderne' divengono 'straniere', in un processo di svalorizzazione delle lingue diverse dall'italiano e rappresentative di nazioni e popoli 'nemici', processo che in pieno fascismo, nel 1940, porterà ad eliminare le ore di lingue straniere nella scuola e che sarà alla base dell'opposizione tra lingue classiche, italiano e lingue moderne che a lungo ha aleggiato nella scuola italiana. Tutto ciò in controtendenza con una società che nei primi decenni del Novecento vede un grande interesse intellettuale, culturale, letterario per l'estero, le lingue straniere, le letterature d'oltralpe e oltreoceano, le mode americane (Di Sabato 2018).

1 Non trattiamo qui lo sviluppo glottodidattico e di politica linguistica dell'ultimo secolo, in quanto oggetto di un saggio dedicato in questo numero, al quale è possibile fare riferimento. Presentiamo invece alcuni temi funzionali ad una riflessione sul ruolo delle riviste di associazioni di insegnanti di lingue.

Nel 1945 le lingue straniere tornano a far parte dei curricoli scolastici delle scuole medie e superiori; questi ultimi nei due decenni successivi si arricchiranno di inglese, spagnolo e tedesco, aggiunte al francese che mantiene comunque un ruolo predominante.

Inizia da quel momento un percorso – lungo e per certi aspetti non ancora concluso – di aumento del prestigio delle lingue, della loro presenza e del loro peso nella scuola e nella società.

Dal punto di vista glottodidattico, alla fine della Seconda guerra mondiale la situazione degli insegnamenti linguistici nella scuola italiana non era certo positiva. Carenze organizzative, programmatiche e strutturali fanno sì che i metodi glottodidattici fossero ancora legati ad un'impostazione grammatico-traduttiva sul modello delle lingue classiche, che la preparazione dei docenti di lingue fosse in molti casi scarsa, che la percezione negativa che le lingue straniere fossero quello dei nemici dell'Italia fosse ancora viva se non negli studenti, almeno nei loro genitori (Porcelli 2014).

Il momento di svolta – per la scuola come per la società italiana – è tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, quando nasce il concetto di insegnamento linguistico come scienza e non come arte, proprio dell'idealismo, o come mera tecnica metodologico-didattica (Balboni 2015), quando le innovazioni metodologiche di stampo comunicativo, che già da decenni girano per l'Europa e per gli Stati Uniti, entrano nel nostro Paese grazie a linguisti e docenti di didattica delle lingue moderne, i quali riescono nel difficile compito di rielaborare le teorie straniere di glottodidattica per adattarle alla situazione scolastica italiana (si veda il saggio di Balboni e Porcelli in questo numero).

Tra gli anni Settanta e Novanta si assiste ad una massiccia opera di formazione dei docenti – tra tutti, ricordiamo il progetto per l'*Insegnamento delle Lingue Straniere nelle Scuole Elementari* (ILSSE) e il *Progetto Speciale Lingue Straniere* (PSLS) – all'inserimento delle lingue straniere anche nella scuola primaria (Luise 2012), alle sperimentazioni di didattica linguistica trasversale e interdisciplinare.

Tra i due secoli diviene parte dei curricoli della scuola secondaria superiore la metodologia CLIL, coinvolgendo nell'insegnamento linguistico – loro malgrado – i docenti di discipline non linguistiche; si diffondono le esperienze di inserimento delle lingue straniere anche nel settore educativo pre-primaria; la presenza di studenti immigrati non italofoni porta nella scuola l'italiano come L2; si regolamenta l'insegnamento curricolare delle lingue minoritarie; la formazione dei docenti inizia ad essere affidata non solo a iniziative nazionali, ma anche a progetti europei inizialmente legati alla diffusione del Quadro Comune Europeo (Sanzo 2006).

Negli ultimi anni – in linea con una politica europea fortemente orientata al plurilinguismo – si sta andando da un lato verso una didattica integrata delle lingue, verso un approccio plurale alle lin-

gue e alle culture (Candelier 2012), dall'altro verso una pedagogia differenziata.

Le lingue 'sfondano' le pareti scolastiche, grazie al sempre maggiore ruolo che hanno nel loro insegnamento le tecnologie, entrano nella scuola anche se non sono materie previste dal curricolo ma sono parte del profilo linguistico degli studenti e sono presenti nella società, sono condizionate nel loro insegnamento dalle esigenze della società multilingue, pluriculturale, liquida e globalizzata.

Le evoluzioni del ruolo e della presenza delle lingue nella società e nell'istruzione degli ultimi decenni non hanno avuto come esito il superamento di tutti i problemi da molto tempo connessi con il loro insegnamento nella scuola italiana, primo fra tutti la formazione degli insegnanti di lingue, sia iniziale sia in servizio. Oggi è sempre più evidente che gli insegnanti devono loro prima di tutto acquisire le competenze sulle quali poi formeranno gli studenti: glottotecnologie, nuovi mezzi e strumenti di comunicazione, lingue franche ed emergenti sono solo alcune di queste competenze.

In questo quadro succintamente descritto, si può delineare il ruolo delle riviste pedagogiche e per i docenti di lingue che sono apparse nel panorama editoriale italiano.

3 La prospettiva storica: le riviste pedagogiche in Italia

Attraverso lo studio e l'analisi dei giornali scolastici, è possibile leggere lo sviluppo della scuola e delle materie disciplinari, del ruolo e del profilo dei docenti e della politica scolastica.

Ad oggi, ci sono poche ricerche diacroniche sui giornali scolastici in Italia; la più completa che abbiamo reperito è di Chiosso (2019), e ad essa faremo riferimento nelle prossime righe.

I giornali pedagogici e scolastici si diffondono in Italia a partire dalla metà dell'Ottocento, e si moltiplicano dopo l'Unità, con l'aumento dei maestri ai quali sono indirizzate, maestri dei quali è evidente la scarsa preparazione:

> Tra il 1860 ed il 1866 uscirono infatti ben 35 giornali scolastici in varie parti dell'Italia.
>
> […] Questo genere di pubblicistica non si occupava di 'alta pedagogia', ma rispondeva ad aspettative concrete e ad esigenze immediate della professione. Nella sezione didattica, la più cospicua e la più letta, erano infatti presentati, distribuiti giorno per giorno, compiti e lezioni da proporre agli alunni: di lingua e di aritmetica (i problemi erano spesso presentati con annessa la soluzione) oltre a nozioni di storia, geografia e scienze, letture morali, dettati, modelli di corrispondenza. […] Nel 1885 uscivano in Italia 44 giornali scolastici; nel 1890 sarebbero saliti a 52. (Chiosso 2019, 11)

Dalla metà degli anni Settanta dell'Ottocento, iniziano ad apparire fogli e bollettini associativi, in concomitanza con la spinta alla creazione di associazioni di maestri, e le riviste si aprono al dibattito politico, oltre a trattare aspetti puramente didattici.

Il Novecento si apre con una classe insegnante meno impreparata della generazione precedente, con la nascita dell'Unione Magistrale Nazionale e con la comparsa di riviste destinate ai professori delle scuole secondarie sempre più specializzante sulle singole discipline – inizialmente matematica, educazione fisica e lingue straniere.

Cambia quindi il pubblico delle riviste didattiche:

> I docenti secondari erano in genere bene integrati nel ceto dirigente, rispettati e temuti e per molto tempo non avvertirono la necessità di riunirsi come, invece, accadeva per i maestri. [...] Mentre nell'associazionismo magistrale prevalse un certo rivendicazionismo (migliori retribuzioni, erogazione di pensioni, tutele normative), i docenti della scuola secondaria affrontarono soprattutto il ruolo e la funzione della scuola, assumendo la fisionomia di laboratorio politico scolastico per la riforma delle scuole secondarie, tematica particolarmente avvertita all'inizio del Novecento.
>
> Due le principali tesi a confronto: secondo i 'classicisti' il perno della scuola nazionale non poteva essere che il corpus degli insegnamenti letterari-storico-filosofici. Non si poteva accedere all'Università se non si padroneggiavano le lingue classiche e i saperi ad essa collegati. A giudizio di quanti, per comodità, definiremo i 'modernizzatori' era invece necessario potenziare le discipline scientifiche e la conoscenza delle lingue moderne e aprire nuove scuole tecniche e professionali. (Chiosso 2019, 29)

Dopo la parentesi fascista, nella quale molte associazioni professionali e pubblicazioni pedagogiche furono costrette a chiudere per lasciare spazio ad una stampa e un consociativismo 'allineato', nel secondo dopoguerra, la nascita di numerose associazioni professionali – molte delle quali legate in qualche modo ad un partito o ad una corrente politica – e di sindacati dei docenti che si dotano di propri organi di informazione porta a un rinnovato slancio delle pubblicazioni per e sulla scuola, con un forte incremento di quelle destinate ai docenti di scuola superiore.

Gli interessi didattici in queste pubblicazioni spesso si affiancano da un lato ad un'azione politica, dall'altro alla divulgazione di ricerche scientifiche.

Gli ultimi decenni vedono la crisi delle modalità 'tradizionali' di pubblicistica legata alla carta stampata e all'unilateralità della comunicazione, dovuta allo sviluppo della multimedialità, alla diffusione della comunicazione via web, alla crescita dell'editoria online, il tutto collegato ad una evoluzione della professione docente verso il modello della comunità di pratica (Wenger 1998).

EL.LE 11, 3, 2022, 329-344 | e-ISSN 2280-6792

Sono aspetti della modernità con i quali la pubblicistica pedagogica e disciplinare deve e sempre più dovrà fare i conti, puntando ad una visione sempre più integrata di media comunicativi, ad un rinnovamento di mezzi e strumenti di divulgazione scientifica, ad una rinnovata attenzione ai pubblici ai quali si rivolge.

4 La nascita e lo sviluppo delle riviste disciplinari per docenti di lingue

Le riviste pedagogiche non destinate solo ai maestri della scuola elementare ma che hanno come pubblico i docenti della secondaria, e quindi come oggetto una specifica disciplina scolastica, si sviluppano quindi nel nostro Paese nel secolo scorso.

È evidente dal quadro storico sopra accennato che le riviste italiane di didattica delle lingue straniere si moltiplicano, si sviluppano e si diffondono dal secondo dopoguerra, con un incremento del loro ruolo e della presenza nelle loro pagine dei più importanti studiosi dell'epoca, nel periodo che inizia alla fine degli anni Sessanta, quando avviene la 'rivoluzione copernicana' della glottodidattica:

> Negli anni 1970-1980 le riviste di glottodidattica divulgano la nozione di approccio comunicativo legandolo al metodo situazionale prima e nozionale-funzionale poi: *Scuola e Lingue Moderne*, la rivista dell'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS), fa riferimento a Freddi e Titone; *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* è diretta da Titone; *Lingue e Civiltà*, dove operano Freddi, Cambiaghi, Porcelli; *Lingua e Nuova Didattica*, che fa capo a Ciliberti e D'Addio, ed è la più sistematica nel diffondere le nuove idee. (Balboni 2015, 27)

È in questi anni che si costruisce il legame tra scuola militante e ricerca accademica che nell'editoriale a questo numero abbiamo messo in relazione con le associazioni di insegnanti di lingue e con le loro riviste, che divengono sede di un profondo rinnovamento metodologico dell'insegnamento delle lingue straniere (Della Putta, Quartapelle 2021): le associazioni fanno ricerca e formazione, le loro riviste divengono centri di disseminazione e divulgazione, realizzando un circolo virtuoso tra ricerca glottodidattica teorica e azione didattica pratica:

> All'inizio degli anni Settanta, [...] il mondo della glottodidattica esplode, letteralmente, producendo un corpus di ricerca e di divulgazione strettamente interrelate: è questo il miracolo, che fa sì che la catena di trasmissione tra accademia e scuola si accorci. [...]

> Il detonatore è costituito dalle associazioni e dai centri che abbiamo visto sopra, che preparano il terreno, fanno formazione, divulgano ricerca, conducono sperimentazioni. (Balboni 2015, 39)

Sempre in questi anni, accanto alla pubblicazione di riviste specializzate e dedicate, le associazioni si fanno carico anche di progetti editoriali più ampi, con collane di volumi – si vedano per esempio *I quaderni* di LEND, oppure *I libri dell'ANILS* (collana interrotta dopo qualche anno, e ora ripresa insieme agli editori Loescher e La Linea).

Quanto sopra descritto vale anche per il campo dell'insegnamento dell'italiano come lingua materna, grazie soprattutto grazie al GISCEL, alla sua rivista *Italiano & oltre* e alla collana di volumi *I Quaderni del Giscel*.

Dalla seconda metà degli anni Ottanta si consolida la posizione tra scienza e divulgazione delle riviste delle associazioni di insegnanti di lingue straniere, mentre gli ultimi decenni vedono l'affacciarsi nel panorama editoriale di riviste dedicate all'insegnamento dell'italiano a stranieri, in alcuni casi legate a specifiche associazioni (si veda per esempio la rivista *LinguaInAzione*, organo di ILSA), in altri legate a case editrici specializzate in pubblicazioni sull'italiano L2.

5 Le riviste pedagogiche e (glotto)didattiche come pubblicazioni tra scienza e divulgazione: pubblici, ruoli e funzioni

Se fino a qualche decennio fa era possibile notare una cesura netta tra pubblicazioni scientifiche e pubblicazioni più genericamente di divulgazione, attualmente questo confine è molto labile.

Come nota Gargiulo (2000), in una logica orientata al principio del *publish or perish*,

> il sistema formale della comunicazione scientifica si è sviluppato per rispondere ai bisogni dei ricercatori, bisogni che potremmo così riassumere:
> – contribuire allo sviluppo della conoscenza,
> – condividere il sapere con i propri colleghi,
> – innovare la disciplina con il proprio contributo,
> – costruire la propria reputazione e avanzare nella carriera accademica pubblicando su riviste sottoposte al giudizio critico dei pari (*peer reviewed*).

Oggi, una serie di cambiamenti e di condizioni sociali, culturali, politici hanno modificato il panorama delle pubblicazioni scientifiche, delle loro funzioni e dei loro ruoli, che si aprono alla disseminazione dei risultati della ricerca anche ad un pubblico di non esperti e non acca-

demico e acquisiscono nuove *mission*, come alimentare nuova ricerca su un tema, un evento, un processo e influenzare i decisori politici.

Tra i principali cambiamenti ricordiamo:

- l'idea della scienza come bene pubblico e la democratizzazione della conoscenza, che, supportate anche dall'evoluzione tecnologica delle TIC, richiedono 'l'accessibilità in termini di partecipazione alla ricerca e di massima comprensibilità dei risultati e dell'intera attività scientifica […] e l'estensione del diritto di accesso ai materiali scientifici' (Limone 2014, 52);
- lo sviluppo della società della conoscenza e dell'informazione, nella quale il sempre maggior valore di beni immateriali quali il sapere e l'innovazione viene posto al centro dello sviluppo e della prosperità, funzionali alla partecipazione alle dinamiche sociali e politiche e allo sviluppo della cittadinanza attiva;
- lo spostamento da un modello di trasmissione del sapere unidirezionale e gerarchico ad uno di carattere circolare e basato sulla collaborazione, che ha ridimensionato il ruolo dello studioso come unico depositario di conoscenza, portando verso un modello di conoscenza co-costruito e distribuito;
- l'affermarsi dell'importanza della formazione permanente – *Lifelong Learning* e *Lifewide Learning* (Commissione europea 2000) – che non solo ha cambiato i modi e le opportunità per formare e informare, presupponendo nuove forme di comunicazione e nuovi strumenti di diffusione del sapere, ma ha anche ampliato i destinati della comunicazione scientifica e diversificato le loro motivazioni, oggi basate su programmi di sviluppo personale fondati sulla fluidità di risorse e strumenti (Serragiotto 2016).

Ancora: la divulgazione scientifica è uno strumento fondamentale per lo sviluppo della scienza stessa. In un quadro di sempre più stretta interrelazione tra i diversi campi scientifici e di necessità di una interdisciplinarità sempre più spinta, gli scienziati di ogni campo disciplinare hanno bisogno di sapere che cosa succede in settori dei quali non sono esperti (cf. Angela 2009): la divulgazione scientifica è alla base dello scambio e della diffusione che a sua volta definiscono e fanno crescere una comunità sociale, culturale, professionale. In un campo così diversificato, gli attori della divulgazione scientifica non sono più così uniformi come si poteva pensare un tempo.

> Stiamo passando dall'era accademica all'era post-accademica dell'istituzione sociale scienza. Nell'era accademica le decisioni rilevanti in merito al lavoro degli scienziati venivano sostanzialmente prese all'interno della comunità scientifica. Le interazioni con il resto della società erano minime. […] Nella nuova era post-accademica le decisioni rilevanti in merito al lavoro degli scienziati vengono, sempre più, prese dalle comunità scientifiche in

> concorso con altri gruppi sociali: politici, burocrati, manager delle industrie, militari, movimenti di opinione e organizzazioni non governative, società nel suo complesso. […] La comunicazione è l'istituzione sociale fondamentale della scienza. Non c'è progresso delle conoscenze scientifiche se i risultati del lavoro scientifico non vengono comunicati. (Greco 2002, 2)

Le riviste scientifiche destinate ai docenti – pedagogiche e (glotto)didattiche – rientrano in questo panorama. Come scrive Di Bari:

> Una rivista pedagogica oggi, pur senza perdere di vista il suo ruolo epistemologico, axiologico e saggistico, dovrebbe cercare di parlare il linguaggio di insegnanti, educatori, formatori e, perché no, anche quello di genitori. Certo senza snaturare il suo ruolo di cantiere teorico, ma offrendo risorse a chiunque intenda formarsi, sia in contesti istituzionali come corsi di aggiornamento e di perfezionamento, master, corsi di laurea, sia in modo autonomo attraverso percorsi di approfondimento autodidattico e di autoformazione. (2018, 18)

In particolare, le riviste delle associazioni dei docenti hanno un ruolo ancora più specifico: come abbiamo scritto nell'editoriale a questo numero di *EL.LE*, se le associazioni sono centri di disseminazione e divulgazione e nutrono il mondo della ricerca con il feedback che proviene dal mondo della scuola, le loro riviste sono un fondamentale strumento di collegamento tra ricerca e scienza e applicazione, sperimentazione, insegnamento, tra accademia e scuola.

La sfida che hanno oggi di fronte è adattare la loro opera di divulgazione scientifica, pedagogica, glottodidattica alle nuove modalità comunicative digitali, in un mondo globalizzato e interconnesso.

6 Le riviste delle associazioni dei docenti (di lingue): evoluzione degli ultimi anni, tra carta e digitale

Il progetto LACS (Language Associations and Collaborative Support) è stato sviluppato presso il Centro Europeo per le Lingue Moderne di Graz con l'obiettivo di sostenere il lavoro delle associazioni di insegnanti di lingue in Europa. Nel manuale pubblicato nel 2012, vengono elencati alcuni benefit che possono ottenere i membri di una associazione di docenti di lingue:

> Some benefits of membership in a language teachers' association:
> PUBLICATION (OFTEN AT REDUCED PRICES FOR MEMBERS)
> • Journals with practical tips for teaching, articles on innovations in language teaching and research, reports of training courses and

> conferences. • Scientific research journals with articles on current aspects of foreign language teaching. […] Publications play an important role in the work of associations, and, for some members, the most important role.
> DISSEMINATING RESEARCH THROUGH PUBLICATIONS AND EVENTS
> Associations generally have a major commitment to disseminating research and policy developments to their members. This can be done face-to-face at professional development workshops and conferences and other events, or by means of publications, including increasing use of technology. It is recognized that research plays a vital role in developing language learning and teaching, and strengthens the position of language teachers. The links between theory, practice and research are all too often not made, and associations can play an important role in supporting teachers and helping them to benefit from and develop them. (Lamb et al. 2012, 23)

Le riviste e le pubblicazioni hanno quindi un ruolo importante all'interno delle associazioni di docenti di lingue (una disamina puntuale è in Falcao, Szestay 2006), ruolo che per molti anni è stato svolto dalle riviste cartacee, che tradizionalmente hanno testimoniato la cultura pedagogica, la scienza accademica, la pratica scolastica di un determinato periodo storico (Chiosso 2019) e hanno dato un contributo fattivo alla formazione degli insegnanti.

Negli ultimi anni però esse hanno dovuto confrontarsi con una rivoluzione digitale che ha cambiato le forme, i canali e i paradigmi della trasmissione delle conoscenze e della divulgazione del sapere. Sviluppo della rete Internet e delle tecnologie dell'informazione – insieme al nascere dell'editoria elettronica – aprono quindi nuovi scenari per la divulgazione scientifica, ponendo le basi per nuove modalità di comunicare, scrivere, leggere (Gargiulo 2000).

L'editoria è stata sfidata dalla rivoluzione digitale e il dibattito sulle forme e sui formati delle pubblicazioni è diventato parallelo a quello disciplinare (Limone 2014): la carta deve quindi confrontarsi con la rete, allo scopo di creare modelli di integrazione e reciproca valorizzazione dei diversi supporti, definendo gli spazi autonomi, le diverse funzioni, i pubblici privilegiati di ognuno di essi.

Quanto scrive Di Bari (2018, 17) a proposito delle riviste accademiche pedagogiche può a nostro parere descrivere il rapporto tra carta e digitale, tra innovazione e tradizione anche nel più specifico ambito delle riviste delle associazioni di docenti di lingue:

> Nel passaggio al digitale, le riviste accademiche scientifiche sono chiamate a rispondere a due istanze: una legata alla tradizione, l'altra all'innovazione. L'ancora alla tradizione è necessaria per-

e-ISSN 2280-6792

> ché esse possono svolgere una funzione 'omeostatica', di riequilibrio all'interno del panorama delle risorse disponibili in rete. In un'epoca caratterizzata da una sovrabbondanza di informazioni e dalla difficoltà da parte degli utenti di riconoscere notizie attendibili da notizie false, le riviste scientifiche assolvono ad una funzione determinante di offrire un 'sigillo di garanzia' al sapere. Un sigillo che è rappresentato dalla scientificità dei propri contenuti […] Al tempo stesso però è necessario valorizzare il ruolo dell'innovazione all'interno dell'editoria scientifica: le riviste on-line infatti sono chiamate a produrre contenuti che siano fruibili a più livelli. […] per cogliere l'opportunità che lega la ricerca scientifica con la dimensione della didattica.

7 *Scuola e Lingue Moderne*

La rivista *SeLM* (*Scuola e Lingue Moderne*), a cura di ANILS, ha una lunga storia: nata nel 1963 come strumento per la formazione dei docenti di lingue, con l'andare del tempo è divenuta sempre più uno dei punti di riferimento per chi si interessa di didattica delle lingue, ha ampliato i suoi campi di riferimento non solo alle lingue straniere insegnate nella scuola italiana ma a tutte le lingue e all'italiano a stranieri, promuovendo una visione integrata del plurilinguismo. Oggi *SeLM* è inclusa nell'elenco ministeriale delle riviste scientifiche e utilizza il *peer reviewing* per la validazione e il controllo della qualità e come garanzia per l'attendibilità scientifica dei saggi pubblicati.

SeLM, come la disciplina scientifica alla quale fa riferimento – la glottodidattica – ha due anime: una con caratteristiche più spiccate di scientificità, l'altra con maggiori caratteristiche di operatività. Nelle due principali sezioni che compongono la rivista si trovano infatti saggi di carattere generale e di taglio teorico, che possono provenire sia dal mondo dell'insegnamento sia da quello accademico e della ricerca, e contributi di taglio pratico, esperienze didattiche proposte e sperimentate da docenti e formatori.

Avendo come destinatari sia il mondo della ricerca sia quello dell'insegnamento, *SeLM* accoglie quindi non soltanto le voci di studiosi e accademici, ma anche le testimonianze e i contributi provenienti dalla scuola militante.

Alla fine del 2022, l'associazione ha raggiunto il significativo numero di 1,000 iscritti, che contribuiscono alla diffusione di *SeLM*. La platea dei suoi destinatari si è ormai allargata oltre quella tradizionale dei docenti di lingue straniere nella scuola italiana anche ad aspiranti insegnanti, ricercatori e dottorandi, esperti linguistici universitari, insegnanti che lavorano all'estero, formatori.

7.1 *SeLM*: temi e problemi dai primi decenni ad oggi

SeLM ha compiuto nel 2022 sessant'anni, ma non è stato il primo organo a stampa di ANILS: prima di allora abbiamo trovato notizie di una precedente rivista, della quale però non è stato possibile reperire altro che pochissimo materiale. Le riviste di ANILS – e *SeLM* in particolare – hanno quindi attraversato tutte le stagioni della glottodidattica italiana del secondo dopoguerra, dando un contributo fattivo alla ricerca scientifica, alla disseminazione e alla divulgazione della didattica delle lingue, allo sviluppo professionale dei docenti, al confronto sulla politica linguistica nazionale e europea.

In particolare, i numeri dei primi quindici anni di *SeLM* offrono uno spaccato del fermento non soltanto scientifico e didattico che in quegli anni vivevano le lingue straniere nella scuola e nell'università italiane (si veda il contributo di Balboni e Porcelli in questo numero), ma anche del susseguirsi quasi frenetico di questioni organizzative e politiche ad esse legate. Ruolo e peso delle lingue straniere nei curricoli scolastici dei diversi tipi di scuola secondaria, classi di concorso, abilitazioni, graduatorie dei docenti di LS, loro formazione in entrata e in servizio, difesa degli spazi delle lingue diverse dall'inglese, sono solo alcune delle questioni affrontate da ANILS su *SeLM* in quel periodo, con frequenti interventi sotto forma di lettere e incontri con rappresentanti ministeriali, puntualmente rendicontate nella rivista.

Sono quindi anni nei quali *SeLM* – ma anche *LEND*, rivista che nasce alla fine degli anni Sessanta – denuncia da un lato e contribuisce a risolvere dall'altro le carenze organizzative, strutturali, metodologiche della scuola italiana dell'epoca (Della Putta, Quartapelle 2021).

Il periodo successivo vede *SeLM* intercettare le 'novità' glottodidattiche e dell'insegnamento delle lingue nella scuola dando loro ampio spazio, riducendo quello fino ad allora dedicato agli aspetti sindacali e organizzativi, pur mantenendo alta l'attenzione e l'impegno sul piano della politica linguistica – che sposta gradualmente il baricentro da una dimensione nazionale ad una europea.

L'introduzione delle lingue straniere nella scuola primaria prima e in quella dell'infanzia poi, l'insegnamento dell'italiano come L2, il CLIL da progetto sperimentale a metodologia obbligatoria nella scuola secondaria superiore, il ruolo della comunicazione interculturale nel profilo della competenza comunicativa, la concezione integrata del plurilinguismo, il ruolo sempre più importante delle glottotecnologie e del digitale, i Bisogni Linguistici Speciali: sono solo alcuni dei temi che negli ultimi decenni hanno avuto uno spazio dedicato su *SeLM* – anche con numeri e dossier tematici – a testimonianza della capacità della rivista di costituirsi punto di riferimento sempre attuale per l'insegnamento delle lingue.

7.2 *SeLM*: evoluzioni recenti, tra carta e digitale

ANILS, per venire incontro alle richieste dei suoi soci, ha sempre pubblicato la rivista in formato cartaceo, malgrado i crescenti costi e il grande impegno redazionale richiesti.

Tuttavia, negli ultimi anni ha adeguato la rivista alle evoluzioni descritte nei paragrafi precedenti. Si è quindi deciso che i tre numeri della rivista vengano pubblicati in formato digitale e in open access sul sito dell'Associazione[2] l'anno successivo alla pubblicazione cartacea. Il progetto di diffusione e disseminazione di *SeLM* si é ampliato anche al reperimento e alla digitalizzazione delle annate più vecchie: ad oggi, sono presenti sul sito tutti i numeri di *SeLM* dal 1995, ma il progetto è in divenire, e progressivamente verranno aggiunte anche le annate precedenti.

I dati sugli accessi ai numeri in open access di *SeLM* confermano che la doppia forma – cartacea e digitale – è vincente in termini di lettori. Nella tabella di seguito riportiamo i dati degli accessi alla rivista in formato digitale degli ultimi mesi: sono dati complessivi, non disaggregati per numero di pagine visitate e download, ma in ogni caso sono significativi, tanto più in quanto riferiti ai mesi estivi nei quali gli insegnanti sono in vacanza.

Tabella 1 Dati sugli accessi a *SeLM* in open access (Fonte: Google Analytics)

Periodo	**Numero di accessi effettuati alle pagine di *SeLM* in open access**
13/07/2022-13/08/2022	262
14/08/2022-12/09/2022	369
13/09/2022-30/09/2022	229
1/10/2022-19/10/2022	97

L'integrazione dei media e delle modalità di diffusione dei contenuti avviene anche sotto un'altra forma: la rivista cartacea impone spazi rigidi e predeterminati, che a loro volta condizionano la quantità di materiali, schede, esemplificazioni a supporto e arricchimento delle buone pratiche pubblicate.

Per ovviare a questo, è stata creata una sezione – sempre sul sito ANILS – «Materiali integrativi articoli SeLM», nella quale è possibile consultare o scaricare schede, immagini, materiali didattici che completano gli articoli pubblicati sulla rivista cartacea.

2 http://www.anils.it/wp/rivista_selm/.

EL.LE 11, 3, 2022, 329-344 | e-ISSN 2280-6792

8 Conclusioni

Il processo glottodidattico può essere rappresentato come uno spazio di rielaborazione di assunti ripresi da un ampio panorama scientifico in grado di definire modelli 'forti' che possano porsi come fondamento alla pratica didattica. Allo stesso tempo, l'applicazione di tali modelli nella pratica deve fornire dati in grado di confermare la fondatezza dei principi e delle teorie alla base del modello stesso (Cardona, Luise 2022). In questo processo, le riviste scientifiche che si occupano di glottodidattica – comprese quelle espressione di una associazione di docenti di lingue– hanno un posto privilegiato, in quanto sia possibili luoghi di ricerca e divulgazione scientifica, e strumenti per intercettare e interpretare i bisogni formativi e conoscitivi degli insegnanti (Rubinacci 2016).

Nel processo di rinnovamento delle modalità di divulgazione, degli strumenti di diffusione, delle forme – anche linguistiche e testuali – della comunicazione glottodidattica che caratterizza la nostra epoca, *SeLM* si vuole porre come un possibile modello, peraltro sempre in divenire.

Bibliografia

Angela, P. (2009). «Le vie della divulgazione scientifica». *Treccani*. https://www.treccani.it/enciclopedia/le-vie-della-divulgazione-scientifica_(XXI-Secolo)/.

Balboni, P.E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*. Torino: UTET Università.

Balboni, P.E. (2015). «Il contesto della rivoluzione copernicana degli anni Settanta nell'insegnamento delle lingue straniere». Landolfi, L. (a cura di), *Living Roots – Living Routes*. Napoli: Il Torcoliere, 19-39.

Candelier, M. et al. (2012). *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Trad. it.: «CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alla Culture. Competenze e risorse». Trad. di A.M. Curci, E. Lugarini. *Italiano LinguaDue*, 4(2), 2012. https://doi.org/10.13130/2037-3597/2823.

Cardona, M.; Luise, M.C. (2022). «Nuove prospettive per l'Educazione Linguistica: per una nuova interdisciplinarietà». *Studi di Glottodidattica*, 2, 1-10.

Chiosso, G. (2019) «La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra otto e novecento». *Revista História da Educação*, 23, 1-51.

Commissione europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30-10-2000, SEC(2000) 1832. https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf.

Della Putta, P.; Quartapelle, F. (2021). «La rivista *lend – lingua e nuova didattica*». *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 10(2), 311-16. http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/009.

e-ISSN 2280-6792

Di Bari, C. (2018). «Le riviste pedagogiche dall'analogico al digitale: il caso di 'Studi sulla Formazione'». *Studi sulla Formazione*, 21, 15-20.

Di Sabato, B. (2018) «Dell'inglese in Italia». Santipolo, M.; Mazzotta, P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi*. Torino: UTET, 249-55.

Falcao, A.; Szestay, M. (2006). *Developing an Association for Language Teachers*. Canterbury: IATEFL.

Gargiulo, P. (2000). «Il nuovo ruolo dell'autore nella comunicazione scientifica», in «Atti del convegno 'I periodici elettronici in biblioteca' (Bologna, 28 febbraio 2000)», *Bibliotime*, 3(2). https://www.aib.it/aib/sezioni/emr/bibtime/num-iii-2/gargiulo.htm.

Greco, P. (2002). «Comunicare nell'era post-accademica della scienza». *Jekyll.comm*, 1, marzo. https://jcom.sissa.it/sites/default/files/documents/jcom0101%282002%29E_it.pdf.

Lamb, T.; Atanasoska, T.; Hepp, M.; Jönsdottir, S.; Zielinsky, J. (2012). *Learning from Each Other: A Handbook for Language Teacher Associations*. Graz: Austria European Centre for Modern Languages.

Limone, P. (2014). «Riviste scientifiche e linguaggi digitali. Multimodalità, accessibilità e interdisciplinarità come fattori di innovazione». *Pedagogia oggi*, 2, 46-63.

Luise, M.C. (2012). «Insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria: i riferimenti normativi e gli aspetti organizzativi». Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce; Brescia: Pensa Multimedia, 53-63.

Porcelli, G. (2014). «Dalla linguistica applicata alla glottodidattica in ambito italiano». Chini, M.; Bosisio, C. (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica*. Roma: Carocci, 27-33.

Rubinacci, A. (2016) «Il ruolo dell'editoria nella formazione della professione docente». *OPPInformazioni*, 119, 73-7.

Sanzo, R. (2006). «Il fil rouge delle politiche linguistiche in Italia». *Rassegna dell'istruzione*, 5, 10-12.

Serragiotto, G. (2016). «Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera». Melero Rodríguez, C.A. (a cura di) *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 31-50. SAIL 7. http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-3

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press. Trad. it.: *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Trad. di R. Merlini. Milano: Raffaello Cortina, 2006.

e-ISSN 2280-6792

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 11 – Num. 3 – Novembre 2022

Formazione e autoformazione dei docenti di lingue

Graziano Serragiotto
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract The aim of this contribution is to highlight the need for teacher training in general, although we will focus on the training of foreign language teachers and of CLIL teachers (teachers who teach a discipline in a foreign language) since this is the target audience to which the ANILS association has mainly addressed itself. There is an increasing demand for teachers to have specific competencies that can be achieved through initial and in-progress training that is dynamic and lasts the entire professional career. After highlighting what these skills are, we will present some training activities that ANILS has proposed.

Keywords Training. Self-training. Skills. Language teachers. CLIL teachers.

Sommario

Peer review
Submitted 2022-10-16
Accepted 2022-10-21
Published 2022-11-25

Open access

Citation Serragiotto, G. (2022). "Formazione e autoformazione dei docenti di lingue". *EL.LE*, 11(3), 345-356.

1 La formazione dei docenti di lingue straniere, docenti di italiano a stranieri e docenti CLIL

La formazione dei docenti è sempre stata al centro dell'interesse per lo sviluppo dell'istruzione e dell'apprendimento delle lingue. In linea con le nuove pratiche didattiche suggerite dal Consiglio d'Europa, il Ministero dell'Istruzione ha cercato come obiettivo di riqualificare lo sviluppo professionale dei docenti di lingue straniere attraverso percorsi di formazione e aggiornamento adeguati allo scopo di ampliare il repertorio di conoscenze e di competenze metodologiche. In modo specifico, andremo nei prossimi paragrafi ad indagare le auspicabili competenze dei docenti di lingue straniere, con un approfondimento per quanto riguarda i docenti di italiano L2/LS e per i docenti CLIL.

1.1 Le competenze del docente di lingue straniere

Prima di entrare nello specifico delle competenze richieste al docente di lingue straniere, vale la pena mettere in evidenza come il *Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente* abbia contribuito a delineare delle azioni precise per creare un modello di società coesa. In modo particolare, la formazione permanente ha messo in primo piano il docente, fornendogli le risorse per dare vita a una pratica didattica innovativa ed esperienziale in grado di accrescere la prospettiva di apprendimento degli studenti (OECD 2010).

I docenti di lingue straniere possono acquisire gli strumenti concettuali e pratici per raggiungere specifiche competenze che possano orientare, con il loro intervento didattico, gli studenti a lavorare con una modalità attiva e collaborativa.

I docenti di lingue straniere sono chiamati quindi a rinnovare da un punto di vista sociolinguistico la lingua oggetto di studio attraverso un continuo aggiornamento linguistico e culturale delle lingue straniere. L'implicazione didattica che ne deriva è che i docenti devono saper portare dei contenuti linguistici sempre aggiornati agli usi, ai costumi e alle funzioni pragmatiche della lingua che si parla e che si evolve.

Inoltre, le nuove tecnologie rappresentano un supporto trasversale alla didattica per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere; tra i benefici che si possono avere grazie al loro corretto utilizzo, c'è una maggiore partecipazione degli studenti, in forza di una diversa attenzione e motivazione suscitata dal loro impiego per lo svolgimento delle attività didattiche (Caon, Serragiotto 2012). Perciò, le nuove risorse digitali e multimediali aiutano a caratterizzare dei percorsi didattici più efficienti in base al target e alle attitudini degli studenti, agli obiettivi didattici e alle mete dell'educazione linguistica, al fine di promuovere l'autonomia degli studenti.

Viene a configurarsi una prospettiva multilingue della formazione dei docenti che porta ad un rinnovamento dei contenuti e dei metodi didattici per l'insegnamento delle lingue straniere; questo significa rivisitare continuamente aspetti chiave della propria pratica didattica (Cambiaghi, Milani, Pontani 2005), considerando gli ambienti di apprendimento, le metodologie di insegnamento, i meccanismi neurolinguistici che presiedono all'apprendimento delle lingue straniere e il processo di valutazione.

Per quanto riguarda gli ambienti di apprendimento, tali luoghi vanno intesi come aule dove c'è lo sviluppo e la co-creazione dell'esperienza linguistica e funzionali alle esigenze degli studenti (Arnold, Brown 1999; Maugeri 2017) e delle attività didattiche.

Diventa importante la scelta che il docente fa rispetto alla metodologia di insegnamento: tale scelta influenza il tipo di apprendimento dello studente, per cui saper individuare l'approccio e la metodologia rende efficace il percorso di acquisizione della lingua. A tal fine, il docente dovrebbe avere una preparazione specialistica, in modo da sapere interpretare lo stadio di sviluppo dell'interlingua dello studente e prendere in considerazione alcuni fattori fondamentali come, per esempio, l'età, la motivazione, lo stile cognitivo e di apprendimento, per organizzare l'apprendimento con strumenti e supporti adeguati ed efficaci.

Per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue straniere da parte degli studenti, si deve considerare che i meccanismi neurolinguistici hanno molteplici declinazioni sulle modalità di apprendimento. Per questo motivo, le competenze glottodidattiche dei docenti di lingue straniere dovranno essere funzionali alle scelte di gestione dei processi di memorizzazione (Cardona 2010) e di interpretazione dei contenuti linguistici (Balboni 2013), ricorrendo a specifiche e coerenti strategie didattiche.

Un altro ambito di competenza fondamentale per i docenti riguarda la capacità di intendere la valutazione come un processo e non come un momento casuale che dà peso al solo prodotto finale; la valutazione va progettata e realizzata in maniera scientifica allo scopo di valorizzare lo studente nella sua globalità (Serragiotto 2016).

Le nuove proposte sorte in ambito europeo hanno stimolato i diversi sistemi scolastici, e quindi anche quello italiano, allo scopo di programmare e gestire un piano di sviluppo delle carriere dei docenti di lingue straniere attraverso l'attivazione di partenariati e consorzi, la costituzione di reti e di progetti di mobilità, di ricerca e di scambio tra docenti, nonché i percorsi professionalizzanti come il TFA (Tirocinio Formativo Attivo, poi FIT – Formazione Iniziale e Tirocinio) e il conseguimento dei 24 CFU necessari per accedere ai concordi docenti, e un nuovo tipo di percorso che verrà delineato in un futuro immediato.

La formazione e l'aggiornamento dei docenti diventa un punto focale (Serragiotto 2018), e quindi, oltre a queste possibilità, sono presen-

EL.LE e-ISSN 2280-6792
11, 3, 2022, 345-356

ti offerte formative da parte delle Università che, attraverso master, corsi di perfezionamento, certificazioni, promuovono la formazione dei docenti anche come autoformazione, sia in presenza, sia online o in modalità blended; accanto a queste realtà, ci sono le associazioni di docenti di lingue straniere, che, come ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere), si occupano della formazione dei docenti sia a livello iniziale sia in servizio organizzando corsi, momenti di incontro e scambio di buone pratiche, attivando progetti di ricerca azione, coinvolgendo anche degli esperti sia in presenza sia online.

Inoltre, si possono creare delle comunità di buone pratiche, sia in presenza sia online, organizzate da tutor specialisti oppure come autoformazione per i docenti di lingue straniere che possono dar vita a degli scambi tra docenti, discussioni su problemi didattici concreti e portare attraverso il *problem solving* e la ricerca azione, all'individuazione collettiva di soluzioni che possono essere poi condivise con altri colleghi.

1.2 Le competenze del docente di italiano a stranieri

Si è deciso di dedicare un paragrafo specifico alle competenze del docente di italiano a stranieri per considerare alcune specificità; in modo particolare, ci si riferisce all'italiano L2 poiché possiamo considerare per l'italiano LS le stesse caratteristiche evidenziate nel paragrafo dedicato ai docenti di lingue straniere.

Nel 2007 la Scuola di Specializzazione per docenti del Veneto ha ottenuto dal Ministero della Pubblica Istruzione (tale era la denominazione all'epoca) di poter attivare in via sperimentale dei corsi per l'abilitazione per alcune classi di concorso non esistenti, e tra queste quella di italiano L2.

Grazie ad un'esperienza decennale di lavoro sulle lingue straniere, è stato elaborato un curriculum e sono state individuate le competenze in uscita del docente di italiano L2. Siamo stati coinvolti in prima persona ad individuare tali competenze, e l'esperienza è riportata in una pubblicazione (Serragiotto 2010); il lavoro svolto ha portato ad individuare le seguenti competenze, che si aggiungono alla necessaria conoscenza linguistica e metalinguistica della nostra lingua, nonché alle competenze glottodidattiche generali:

a. gestire l'accoglienza e l'inserimento di studenti o lavoratori stranieri nei diversi contesti;
b. conoscere i principi dell'educazione e della comunicazione interculturale;
c. progettare piani educativi e attività didattiche avendo funzioni varie e diversificate come manager, leader, tutor, guida e regista all'interno di una classe;

d. conoscere le tematiche dell'interlingua e le procedure per la sua analisi;
e. saper scegliere, adattare, integrare e usare i materiali didattici, e all'occorrenza saper creare materiale didattici partendo da varie tipologie di testi e avere la consapevolezza delle operazioni che ha fatto;
f. conoscere le procedure della 'ricerca-azione', intesa come strumento d'intervento didattico e di autovalutazione del docente stesso e come strumento per creare e testare autonomamente materiali didattici;
g. conoscere la società e la cultura dell'Italia contemporanea nella sua articolazione;
h. avere nozioni di base della legislazione scolastica e del lavoro.

Purtroppo, tale modello è stato proposto solo per un ciclo della Scuola di Specializzazione, in quanto nel 2008 l'allora ministro Gelmini ha sancito la loro interruzione. Comunque, tali competenze sono state prese in considerazione nei successivi percorsi formativi proposti ai docenti e le diverse realtà impegnate nella diffusione dell'italiano LS e L2 hanno sempre più cercato forme di organizzazione didattica efficaci allo scopo di venire incontro alla domanda formativa e agli obiettivi da perseguire richiesti dalla diversa tipologia di utenza. In un contesto simile, tutti gli organismi che si adoperano per l'insegnamento dell'italiano a stranieri hanno bisogno di persone preparate, con solide conoscenze metodologiche in grado di avviare un'azione didattica formativa e utile all'utenza. Per questo motivo, al docente di italiano a stranieri è richiesto di essere un professionista con competenze eterogenee – didattiche e organizzative, socio emotive e relazionali – che possono essere rafforzate soltanto con un processo di formazione permanente (Ciliberti 2007). Lo scopo è dare ai docenti strumenti per operare in situazioni molto differenti tra loro e per poter fronteggiare richieste e compiti diversificati.

Tale scenario mette in evidenza che non solo i nuovi docenti, ma anche i docenti in servizio devono acquisire un modo di operare che consideri la complessità della classe. Devono quindi attingere dalla loro esperienza, fare delle scelte, prendere decisioni utili e costruttive per ancorare l'apprendimento degli studenti su contenuti funzionali e realizzabili, a tutti i livelli linguistici.

È necessario, pertanto, che i docenti si preparino da un punto di vista glottodidattico al fine di:
a. dotarsi di un nuovo sapere e di strumenti operativi che permettano loro di rilevare i bisogni degli studenti e di soddisfarli didatticamente, in linea con gli obiettivi fissati e condivisi;
b. determinare un'attività didattica arricchente, motivante, interessante e nuova, volta allo sviluppo delle abilità linguistiche e culturali degli studenti;

c. promuovere un apprendimento attivo con l'introduzione modelli differenti, strategie e strumenti alternativi utili per monitorare e valorizzare il progresso degli studenti.

1.3 Le competenze del docente CLIL

Il CLIL (Content and Language Integrated Learning) – apprendimento integrato di lingua e contenuti – è una metodologia che richiede un forte collegamento tra lingua e disciplina non linguistica allo scopo di sviluppare l'apprendimento disciplinare in modo prioritario, ma, contemporaneamente, potenziare l'uso della lingua straniera.

Il CLIL, con i dd.PP.RR. attuativi della Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado nrr. 87/2010, 88/2010 e 89/2010, è stato introdotto come insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in una lingua straniera nell'ultimo anno dei Licei e degli Istituti Tecnici e negli ultimi tre anni dei Licei Linguistici. Si tratta di insegnare una disciplina completamente in lingua straniera e questo deve essere fatto dai docenti di disciplina, che, per poter dar vita e sviluppare esperienze CLIL in classe, dovrebbero avere una certificazione di competenza linguistica pari a C1. Ci sono state alcune deroghe a questi decreti e resta il fatto che il CLIL viene utilizzato in modo spontaneo e senza vincoli ministeriali anche in altre classi e altri cicli scolastici, oltre a quanto previsto dai decreti.

Per quanto riguarda le competenze del docente CLIL, trattandosi di un docente DNL, quelle disciplinari specifiche vengono date per scontate. Oltre a tali competenze, il docente CLIL dovrà avere una buona conoscenza della metodologia CLIL, dovrà essere in grado di progettare dei percorsi CLIL considerando gli obiettivi e i risultati; dovrà, inoltre, pianificare in modo efficace il lavoro nelle classi considerando gli esercizi, le attività, i task più adatti utilizzando una metodologia il meno possibile frontale, che coinvolga la classe a seconda delle abilità da sviluppare.

In aggiunta, il docente CLIL dovrà essere in grado di reperire materiali didattici e indirizzare gli studenti verso le risorse disponibili; dovrà valutare i risultati degli studenti sia dal punto di vista del processo sia da quello del prodotto, avendo cura di monitorare il percorso e di favorire l'autovalutazione e da ultimo, ma non meno importante, dovrà essere in grado di valutare complessivamente i progetti CLIL.

A livello linguistico, oltre a un adeguato livello di conoscenza generale della lingua straniera (il Ministero richiede un livello di competenza C1), il docente dovrà essere in grado di gestire il linguaggio specifico della disciplina, la lingua per l'organizzazione e la gestione della classe, l'utilizzo della L1 e della L2 (in situazioni di *code-mixing*) e anche la lingua per implementare la metodologia CLIL attraverso strategie quali il riformulare, parafrasare ecc.

Per poter acquisire tali competenze è necessario promuovere una formazione linguistica e metodologica sia per i nuovi docenti sia per quelli in servizio.

Per il buon funzionamento della metodologia CLIL, è necessaria una collaborazione tra il docente CLIL (di DNL) e il docente di lingua straniera della classe coinvolta nel progetto: questo serve nella progettazione, nella implementazione che nella valutazione (Serragiotto 2016).

Nella progettazione ha un ruolo chiave il docente di lingue perché conosce bene la classe dal punto di vista linguistico e, poiché una classe non è mai omogenea, può dare informazioni utili rispetto alle diverse abilità linguistiche da attivare durante il percorso CLIL.

Per la scelta dei materiali didattici, il docente di lingue può valutare o meno la pertinenza di utilizzare certi materiali dal punto di vista linguistico: alcuni materiali adatti per i contenuti potrebbero non esserlo dal punto di vista linguistico; è quindi necessario trovarne altri più comprensibili o renderli più accessibili con delle operazioni didattiche di facilitazione e semplificazione.

Inoltre, il docente di lingue può decidere di anticipare alcune delle strutture grammaticali, delle funzioni linguistiche/comunicative e del lessico che saranno poi utilizzate all'interno del modulo CLIL, e quindi eliminare o facilitare alcuni possibili problemi linguistici per gli studenti.

Anche se in classe il docente CLIL è il docente di disciplina, dietro le quinte c'è la collaborazione del docente di lingue straniere; possiamo dire che entrambi i docenti:

a. selezionano i nuclei fondamentali delle proprie discipline;
b. stabiliscono gli obiettivi del corso/modulo/unità;
c. prevedono possibilità di cambiamenti *in itinere* (flessibilità);
d. formulano il piano di lavoro in comune sulla base delle proprie competenze;
e. prevedono le difficoltà.

Oltre a numerosi corsi metodologici CLIL per la formazione dei docenti, esistono anche alcune certificazioni didattiche dedicate, come la TKT CLIL organizzata dall'Università di Cambridge e la CeCLIL dell'Università Ca' Foscari Venezia (Serragiotto 2021).

2 Il ruolo di ANILS nella formazione e autoformazione dei docenti

ANILS è sempre stata attenta ai bisogni formativi dei docenti di lingue straniere e ha sempre promosso diverse iniziative a tale scopo, non solo attraverso dei corsi specifici e convegni, ma anche facendosi portavoce di iniziative per sensibilizzare alle lingue straniere nei vari cicli scolastici e per promuovere il plurilinguismo.

L'associazione si è sempre dimostrata dinamica nel proporre iniziative con modalità e con utenze diverse: si è passati da una erogazione di corsi, convegni, seminari in presenza a svolgere tali attività online a partire dal periodo pandemico, fino ad arrivare alla situazione attuale mista, costruendo anche percorsi che possono essere intrapresi come autoformazione.

Per quanto riguarda l'utenza, si è passati dal coinvolgere i soli docenti di lingue straniere a proporre formazione anche ai docenti che utilizzano la lingua straniera in contesti CLIL e a fornire supporto linguistico ad aspiranti docenti e dirigenti scolastici che devono avere una competenza di lingua straniera per poter accedere e/o superare i concorsi.

Seguono alcuni esempi di attività formative svolte per vari pubblici: docenti di lingue straniere, docenti di italiano a stranieri, docenti CLIL e docenti e personale che necessita di una formazione linguistica.

a) Convegni

ANILS organizza di norma un evento nazionale all'anno, sotto forma di convegno, focalizzando un tema che in quel momento risulta particolarmente attuale a sfidante. Di seguito, elenchiamo i principali convegni nazionali degli ultimi quarant'anni.

- Napoli, febbraio 2020, *Il CLIL dalla scuola primaria al quinto anno della secondaria: prospettive ed esperienze a confronto*»;
- Treviso, novembre 2018, *Quali Competenze l'Europa Richiede? Orientarsi tra nuovi descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento e 'nuove' competenze*;
- Milano, novembre 2017, *Nuovi contesti di formazione dei docenti e di insegnamento delle lingue. Lingue straniere e italiano L2*;
- Firenze, marzo 2016, *Le lingue e l'italiano l2 nella scuola italiana dopo la riforma della legge 107/2015*;
- Cagliari, novembre 2009, *Una scuola che parla: lingue straniere, Italiano L2 e lingue regionali*;
- Cento, ottobre 2008, *Motivi & MotivAzioni per apprendere e insegnare le lingue*;
- Roma, ottobre 1993, *L'Italia delle Lingue sii allontana dall'Europa?*;
- Brescia, marzo 1992, *La grammatica ed il suo insegnamento*;
- Recoaro Terme, ottobre 1990, *Una politica linguistica per la scuola degli anni '90*;
- Sanremo, marzo 1988, *Verso un plurilinguismo europeo*;
- Giulianova, maggio 1987, *Lingue straniere per il mondo del lavoro: linee per una riforma*;
- Brescia, aprile 1987, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento nella scuola secondaria e all'università*;

- Cagliari, aprile 1986, *Lingue straniere e professioni*;
- Amalfi, aprile 1984, *L'integrazione culturale e l'insegnamento delle lingue moderne in Europa*;
- Firenze, ottobre 1979, *Per una politica dell'insegnamento delle lingue straniere in Italia*.

b) Progetti europei

- ELICIT PLUS – Progetto finanziato dall'Unione Europea (Cittadino europeo responsabile, plurilingue e multiculturale – European Literacy and Citizenship Education) (2014-17) `http://www.anils.it/wp/formazione-anils/elicit-plus`;
- Progetto Erasmus Plus KA1 NEW.MET.BAS – New Methodologies in Basilicata, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata (USR) e lo Sportello Europa (2016-19) `http://www.anils.it/wp/2019/09/24/conferenza-finale-di-presentazione-dei-risultati-del-progetto-erasmus-plus-ka1-new-met-bas/`.

c) Progetti proposti da USR

- USR-FVG: «Attività di formazione per i docenti dei CPIA della regione FVG in materia di insegnamento agli adulti e alfabetizzazione nell'ambito del progetto FAMI FVG 2016-2018» – Corso di formazione di 100 ore in modalità blended (febbraio-maggio 2017).

d) Progetti finanziati da territori locali

Progetti speciali regione FVG:

- *Il plurilinguismo: veicolo di cultura e di imprenditorialità*: progetto ammesso a finanziamento Bando regionale progetti speciali 2012-13 (gennaio-settembre 2013);
- *Più lingue e culture: innovare l'educazione linguistica per una azione comunicativa integrata per una azione comunicativa integrata*: progetto ammesso a finanziamento Bando regionale progetti speciali 2013-14 (settembre-dicembre 2014).

e) Formazione commissionata da e svolta per reti di scuole

- *Didattica per competenze e innovazione metodologica*: modulo blended di 25 ore svolte per scuole di Cagliari (marzo-maggio 2017), Barcellona (marzo-giugno 2017);
- Formazione CLIL – Cagliari febbraio-maggio 2015, aprile-maggio 2016.
- *Primaire EN Français*, Sicilia anni 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20;
- Corsi preparatori ed esami per conseguire la certificazione CEDILS nelle sedi locali dell'ANILS dal 2012 ad oggi.

f) Formazione interna destinata a formatori ANILS

- Formazione alla progettazione e gestione di moduli di formazione blended (aprile-maggio 2018)

Questi sono solo alcuni esempi del lavoro svolto da ANILS, che si è sempre più intensificato e strutturato da punto di vista organizzativo. Prendiamo come esempio l'anno in corso, il 2022, per mettere in evidenza la complessità organizzativa e l'ampia scelta di proposte che i docenti si sono trovati di fronte. Abbiamo diviso le proposte in: lingue straniere, italiano L2, italiano LS, CLIL e altri progetti.

a) Lingue straniere

Ogni rete tematica ANILS – in base alla lingua straniera alla quale è dedicata – organizza in autonomia iniziative di formazione.

TEDESCO

- 3-4 novembre 2022, Rete ANILS Tedesco – Convegno *Sprache, Kultur, Landeskunde. Eine Reise in die Landschaft des Deutschen als 'lingua franca'*;
- 30 marzo 2022, Rete ANILS Tedesco – Webinar *Deutsch im Beruf – Lehrwerke*.

RUSSO

- 13 maggio 2022, Rete ANILS Russo – *Russo come LS: tecniche e strumenti digitali per apprendere il lessico*;
- 29 aprile 2022, Rete ANILS Russo – Tavola rotonda *Verificare e valutare: si confrontano i docenti di russo. Problemi e strategie*;
- 8 aprile 2022, Rete ANILS Russo – Webinar *Gli errori comunicativi nel dialogo interculturale con interlocutori russi*;
- 10 febbraio 2022, Rete ANILS Russo – Percorso di formazione «Il testo descrittivo nella didattica del russo». Webinar «Strategie di comprensione del testo letterario»;
- 27 gennaio 2022, Rete ANILS Russo – Percorso di formazione *Il testo descrittivo nella didattica del russo*; Webinar *Il testo descrittivo nella microlingua del turismo fra Sillabo ed Esame di Stato*.

SPAGNOLO

- 7 aprile 2022, Rete ANILS Spagnolo e ANILS Cosenza – Webinar di didattica della lingua spagnola.

FRANCESE

- 17 e 18 marzo 2022, Association Francophone de Sicile (AFS) e ANILS in collaborazione con l'Istituto Francese Italia – seminario di formazione *Primaire EN français: verso la scuola secondaria*.

b) Italiano L2

La rete Italiano L2 gestisce sul sito www.anils.it una sezione dedicata con segnalazione di convegni, seminari e iniziative di formazione sull'Italiano L2, saggi e articoli di Italiano L2, normativa sull'Italiano L2, buone pratiche e materiali sull'Italiano L2.

c) Italiano LS

Se ne occupa la rete ANILS Mondo.

- 14 ottobre 2022, Rete ANILS Mondo – Webinar *L'italiano dei poeti*;
- 1 maggio 2022, Rete ANILS Mondo – Webinar *Schermi del mondo*;
- 30 marzo 2022, Rete ANILS tedesco – Webinar *Deutsch im Beruf – Lehrwerke*;
- 29 marzo 2022, Rete ANILS Mondo – TeachingHacks *Portare l'attualità in classe*;
- 1 marzo 2022, Istituto Italiano di Cultura di Atene e Rete ANILS Mondo – 'Aperitivo online' con il Prof. Paolo Balboni per insegnanti di italiano in Grecia;
- 22 febbraio 2022, Rete ANILS Mondo – Incontro #TeachingHacks 2022;
- 5 febbraio 2022, Rete ANILS Mondo – *La Nutella, il Barolo, il Tartufo e altri miti delle Langhe. Una lezione semiseria*.

d) CLIL

Rete CLIL ANILS

- 20 maggio 2022 – 1° TeachMeet Rete ANILS CLIL;
- 12 aprile 2022, Rete ANILS CLIL – Webinar *PluriCLIL*.

e) Altri progetti ANILS

- Da aprile 2022 – *English for Education*: corsi online di inglese, in collaborazione con Dirscuola e ANP (Associazione Nazionale Presidi), finalizzati alla preparazione alla prova scritta di LS dei candidati ai concorsi per dirigenti scolastici e dirigenti tecnici della scuola.
- Da giugno 2022. Consulenze individualizzate per la prova orale dei candidati delle classi di concorso di inglese, francese, tedesco, spagnolo, italiano a stranieri dei concorsi docenti ordinario e straordinario.

e-ISSN 2280-6792

3 Conclusioni

Come si può notare, ANILS ha sempre cercato di venire incontro alle esigenze dei docenti di lingue straniere, ampliando i suoi destinatari e proponendo modelli diversificati e flessibili di formazione e autoformazione, sia in presenza sia online, in modo dinamico. Sicuramente tale dinamicità porterà allo sviluppo di nuove proposte formative in grado di aiutare i docenti di lingue a diventare dei professionisti.

Bibliografia

Arnold, J.; Brown, H.D. (1999). «A Map of the Terrain». Arnold, J., *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-24.
Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
Cambiaghi, B.; Milani, C.; Pontani, P. (a cura di) (2005). *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorse Sperimentazioni*. Torino: UTET Università.
Cardona, M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET.
Ciliberti, A. (2007). «Formazione di base e formazione specialistica per l'insegnamento dell'italiano lingua non materna». Jafrancesco, E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua = Atti del XV Convegno nazionale ILSA* (Firenze, 10-11 novembre 2006). Roma: Edilingua, 19-34.
Maugeri, G. (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. http://doi.org/10.14277/978-88-6969-184-3.
OECD (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris: OECD.
Serragiotto, G. (2010). «La formazione del docente di italiano a stranieri a Ca' Foscari». Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di linguistica e didattica delle lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina, 251-60.
Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Bonacci-Loescher.
Serragiotto, G. (2018). «Nuove modalità di formazione e di aggiornamento dei docenti di lingue straniere». Santipolo, M.; Mazzotta, P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi*. Torino: UTET Università, 43-8.
Serragiotto, G. (2021). «Le certificazioni in didattica delle lingue». Luise, M.C.; Vicario, F. (a cura di), *Le lingue regionali a scuola*. Torino: UTET Università, 253-68.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 11 – Num. 3 – Novembre 2022

Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue nella ricerca disciplinare e nella formazione sul campo

Milvia Corso
ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

Giulia Tardi
Università degli Studi di Firenze, Italia

Abstract The aim of this contribution is to highlight the central role of language teacher associations in enhancing the quality of language teaching practices through professional development opportunities, training and updating events, research programs, collaborative learning practices, shared experience and best practices. The second part of the work focuses on ANILS, the oldest Italian association of foreign languages teachers, which promotes and support initiative aimed at improving teachers' professional knowledge, both on the educational and on the methodological teaching front, by means of its own study and research facilities and through collaboration with other associations or research centres.

Keywords Language teachers' associations. Professional development. Language teacher training. Action research. Dissemination.

Peer review

Submitted 2022-10-22
Accepted 2022-10-24
Published 2022-11-25

Open access

Citation Corso, M.; Tardi, G. (2022). "Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue nella ricerca disciplinare e nella formazione sul campo". *EL.LE*, 11(3), 357-380.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/03/006

1 Le associazioni di insegnanti di lingue come soggetti attivi nella ricerca e nella progettazione sul campo

Nel ripercorrere il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue nella definizione delle linee di politica linguistica in Europa, Balboni (2016) evidenzia come, negli anni Sessanta-Settanta, l'abbandono dell'approccio formalistico a favore di quello comunicativo sia stato reso possibile anche da associazioni di insegnanti presenti in modo capillare sul territorio e impegnate nella formazione, nell'auto-formazione e nell'elaborazione di documenti, mozioni e manifesti. Queste forme di organizzazione spontanea di volontari sono andate assumendo un riconoscimento e una rappresentatività istituzionali, con la conseguente possibilità di intervenire nel dibattito sulle linee di politica linguistica dei sistemi scolastici europei e della progettazione curricolare. Oltre a quanto sopra indicato, le associazioni hanno rivestito un ruolo essenziale nel miglioramento della qualità dell'insegnamento delle lingue attraverso iniziative formative di vario tipo e la divulgazione di buone pratiche e di materiali su siti e riviste scientifiche.

Molte associazioni di insegnanti di lingue di tutto il mondo hanno recentemente celebrato i propri anniversari di costituzione (TESOL, IATEFL e LEND il 50° rispettivamente nel 2016, 2017 e 2022, ANILS il 75° nel 2022) ma l'impatto che le attività di queste organizzazioni hanno avuto sullo sviluppo professionale dei propri membri non ha destato, sino ad oggi, grande interesse nella ricerca accademica rimanendo quasi invisibile (Little 1993; Lamb 2012).[1]

L'ECML (European Centre for Modern Languages) del Consiglio d'Europa, in collaborazione con il network LACS (Language Associations and Collaborative Support),[2] ha mappato ad oggi 429 associazioni e organizzazioni linguistiche europee e pubblicato, in versione beta, una directory online[3] con la finalità di facilitare la collabora-

Il saggio è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, che hanno concordato l'impianto generale e la suddivisione in parti. Sono da attribuire a Giulia Tardi i §§ 1-4 e a Milvia Corso i §§ 5-7. Le autrici ringraziano, per la collaborazione alla ricostruzione delle attività dell'Associazione: Pierpaolo Bettoni, Mattia Cavallucci e Anna Maria Crimi.

1 In *B.E.L.I. – Bibliografia dell'educazione linguistica in Italia* (`http://www.anils.it/wp/beli/`) una ricerca per parole chiave restituisce tre saggi sul contributo delle associazioni di insegnanti di lingue nella formazione disciplinare: Cambiaghi 2004; Quartapelle 2006; 2007.

2 Il network è coordinato, tra gli altri, da rappresentanti di FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes), FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français) e IDV (Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V.)

3 Cf. European Centre For Modern Languages, Online directory of language associations/organisations: `https://lacs.ecml.at/Newdirectory/tabid/3998/language/en-GB/Default.aspx`.

zione, in lingue e paesi diversi, tra i vari soggetti considerati e con scuole e singoli insegnanti. Il database può essere interrogato per lingua, Paese o per area tematica:[4] la *query* attualmente restituisce 244 associazioni di insegnanti e 429 organizzazioni che si occupano di formazione insegnanti, un numero considerevole, destinato ad aumentare che fa però già comprendere il ruolo chiave che questi enti giocano nello sviluppo professionale dei docenti di lingue.

1.1 Le caratteristiche del processo formativo dei docenti

Lo sviluppo professionale di un insegnante inteso come «il risultato dell'acquisizione di una maggiore esperienza e dell'esame sistematico del proprio insegnamento» (Glatthorn 1995, 41; trad. dell'Autrice)[5] è un processo che include esperienze formali e informali e che ha una serie di caratteristiche distintive, riassunte da Villegas-Reimers (2003), tra le quali vogliamo ricordare:

- è un processo a lungo termine: gli insegnanti imparano nel tempo attraverso una serie di esperienze tra loro correlate che permettono di mettere in relazione le conoscenze pregresse con le nuove esperienze;
- è un processo collaborativo che si verifica quando ci sono interazioni significative non solo tra i docenti, ma anche con le famiglie degli studenti, gli amministratori e i membri della comunità in generale;
- è basato sul costruttivismo piuttosto che sulla trasmissione: gli insegnanti sono attivamente coinvolti in compiti concreti di insegnamento, valutazione, osservazione e riflessione;
- concepisce l'insegnante come un 'praticante riflessivo' che inizia a svolgere la professione con una base di conoscenze ma che deve essere aiutato a sperimentare nuove teorie e costruire nuove pratiche;
- è strettamente legato al contesto e quindi alle effettive esperienze quotidiane in classe. Non esiste pertanto un modello di sviluppo professionale migliore di tutti gli altri e che possa essere implementato in qualsiasi istituzione, struttura, area o contesto;

4 Le aree tematiche sono: «accreditation, assessment, CLIL, consultancy, cultural, linguistics, migration, mobility, multilingual, parents, policy making, research, sign languages, teacher associations, teacher education, teaching».

5 «the professional growth a teacher achieves as a result of gaining increased experience and examining his or her teaching systematically».

- è un processo di sviluppo e di costruzione che, per essere efficace, deve essere supportato da politiche scolastiche e curricolari istituzionali.

Le associazioni di insegnanti di lingue (d'ora in avanti LTA) si occupano di ricerca, sperimentazione, formazione e aggiornamento (lo si può chiaramente riscontrare dalle dichiarazioni di intenti reperibili su statuti e siti web),[6] contribuendo allo sviluppo professionale dei propri membri e supportandoli nell'affrontare le sfide e i cambiamenti che incontrano nel corso della propria vita professionale (così come la moltitudine di tipologie di studenti, materiali, indicazioni nazionali, progettazioni didattiche, politiche scolastiche che ogni insegnante sperimenta durante la propria carriera), attraverso un'ampia varietà di opportunità formali e informali: corsi, seminari, convegni, congressi, webinar, incontri di confronto e condivisione di buone pratiche, pubblicazioni, newsletter, banche dati – anche collaborative – di video, di materiali autentici didattizzati, e risorse.

Questo complesso scenario rende la ricerca, all'interno di una LTA, una funzione chiave alla base della progettazione formativa. La maggior parte delle associazioni è retta da una serie di organi decisionali (consigli nazionali, comitati esecutivi, organi di coordinamento ecc.), articolata in sezioni sul territorio e in gruppi di interesse speciale che ruotano intorno ad una specifica area di conoscenza rappresentativa di un particolare ambito (valutazione, apprendimento precoce, tecnologie, lingue minoritarie, letteratura BES ecc.). Sezioni e gruppi di interesse speciale costituiscono luoghi di confronto tra i membri e rappresentano le 'antenne' delle LTA identificando esigenze, temi e problemi comuni, così come quelli specifici di un particolare ambito disciplinare o contesto territoriale che necessita di essere indagato per acquisire maggiore conoscenza e comprensione. All'interno di una LTA, molta parte della ricerca, e della conseguente progettazione formativa, si basa sui bisogni, contesti e priorità individuati dai membri stessi che partecipano attivamente alla loro identificazione percependo l'importanza del confronto collettivo e tra pari su problemi, pratiche e possibili strategie per andare verso il miglioramento della qualità della didattica.

Ancora, le LTA sono interlocutori privilegiati per enti, ricercatori, dottorandi che vi si rivolgono per raccogliere dati per le proprie ricerche, creare focus group su specifiche tematiche, proporre progetti di Ricerca-azione, disseminare i risultati di ricerche concluse o

6 Si vedano per esempio: Associazione Internazionale Professori di Italiano (https://www.infoaipi.org/chi-siamo/che-cos-e-i-aipi/), Associazione Ispanisti Italiani (http://www.aispi.it/), Lingua e Nuova Didattica (https://www.lend.it/eu/2016-01-12-11-13-15/chi-siamo) (10/2022).

EL.LE
11, 3, 2022, 357-380
e-ISSN 2280-6792

far sperimentare in anteprima ai membri percorsi, software didattici e piattaforme; le LTA più strutturate, inoltre, intercettano progetti di ricerca finanziati e li gestiscono in autonomia o con altri partner, scuole, università, enti no profit.

2 Modelli di formazione degli insegnanti nelle LTA

Ogni LTA organizza almeno un evento annuale sotto forma di convegno, congresso o conferenza con sessioni plenarie tenute da relatori su invito e sessioni parallele alle quali si accede partecipando ad una *call for papers*:[7] si tratta di un'importante opportunità di sviluppo professionale continuo che consente ai membri di informarsi su nuove tendenze e risorse, rafforzare o creare legami con colleghi vecchi e nuovi, impegnarsi nel dibattito professionale, 'rinfrescare' l'entusiasmo di far parte dell'associazione. Le LTA, attraverso queste iniziative, rafforzano la propria immagine agendo come produttori e disseminatori di conoscenza (Stewart, Miyahara 2016; Paran 2016), non a caso molti ricercatori sono impegnati nell'esaminare percezioni ed esperienze degli insegnanti per determinare ruolo e impatto che tali iniziative, in presenza e on line, hanno sulla loro professionalità (Aubrey, Coombe 2010; Paran 2016; Rimmer, Floyd 2020). Per rendere sempre più accessibili e inclusive le proprie conferenze annuali, le LTA prevedono quote di iscrizione ridotte; conferenze itineranti in modo da raggiungere i membri che, per ragioni geografiche, economiche, politiche o culturali, sono impossibilitati a partecipare ad iniziative che si svolgono in città molto distanti dalla propria (Stewart, Miyahara 2016); la pubblicazione degli atti con la trascrizione di presentazioni, relazioni e documenti finali o redatti dai partecipanti.

La struttura tradizionale di seminari, webinar, convegni – che vede il formatore presentare una serie di argomenti che vengono poi discussi e esplorati singolarmente o in gruppi di lavoro – è la formula prevalente negli eventi formativi di una LTA. Si tratta di una modalità trasmissiva attraverso la quale si suppone che la competenza glottodidattica aumenti, che il sapere che il magister (il relatore) trasmette induca automaticamente negli insegnanti il saper fare (Balboni 2021b, 2). Ai modelli formativi tradizionali, le LTA affiancano Ricerca-azione (RA) e formazione flipped per rendere più contestualizzato e circolare il processo di formazione.

7 A titolo esemplificativo: *56° IATEFL International Annual Conference and Exhibition* (2023); *XXIX Convegno nazionale Insegnanti di Italiano Lingua Seconda Associati* (2022); *104th The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Annual Conference* (2022); *13° convegno annuale Associazione Docenti d'Italiano in Germania* (2022), *TESOL Italy Convention* (2022).

Attraverso la RA è possibile colmare il divario che spesso si riscontra tra ricerca e pratica didattica. Gli insegnanti sono impegnati in un percorso che consente loro di sviluppare, in maniera collaborativa, strategie e piani d'azione per risolvere problemi pratici. L'impatto che la RA ha sulla preparazione degli insegnanti e sullo sviluppo professionale è significativo e capovolge il loro ruolo da 'consumatori' a 'creatori' di conoscenza (Stokes 2001).

La formazione capovolta o circolare demanda la trasmissione dei contenuti a lezioni audio-video online e asincrone fruibili a distanza, liberando il tempo della formazione sincrona per dedicarlo a discussioni, interazione, apprendimento collaborativo. L'insegnante è chiamato a partecipare attivamente alla costruzione delle proprie conoscenze, utilizzando in modo autonomo i contenuti e confrontandosi con il formatore e i propri pari (Sisti 2016; per una codificazione del modello di formazione capovolta o circolare per gli insegnanti si vedano Balboni 2021a; 2021b; 2021c).

Possiamo riepilogare gli attuali modelli usati per la formazione degli insegnanti (Pagani, Passalacqua 2020; INDIRE 2020; Blas et al. 2021), e utilizzati anche nelle LTA, come segue:

- formazione sincrona in presenza: il formatore tiene la sua lezione in un'aula attrezzata mentre gli insegnanti seguono la lezione in presenza (la lezione può essere registrata e successivamente resa fruibile in modalità asincrona);
- formazione sincrona duale: prevede lo svolgimento di una lezione con pubblico sia in presenza che a distanza. Il formatore a sua volta può essere in presenza oppure a distanza; anche in questo caso la lezione può essere registrata e successivamente resa fruibile in modalità asincrona;
- formazione asincrona: le lezioni vengono prima registrate e poi rese disponibili agli insegnanti che possono fruirne in autonomia;
- formazione blended o bicrona (sincronia e asincronia sono intese in rapporto di complementarietà, non di opposizione): è una modalità mista che integra momenti sincroni all'interno di un corso online ad esempio per la revisione di elaborati e attività, lavori di gruppo, riflessioni condivise ecc.

3 ANILS, la più antica associazione italiana plurilingue: mission e struttura

L'Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere (ANILS), la più antica associazione professionale italiana di docenti di lingue straniere, non ha fini di lucro e si propone di promuovere e sostenere l'insegnamento delle lingue nelle scuole di ogni ordine e grado: si rivolge quindi primariamente a insegnanti di lingue straniere, lingue clas-

e-ISSN 2280-6792

siche, italiano come lingua materna, seconda e straniera in una concezione integrata di educazione linguistica.

Le finalità dell'Associazione sono:[8]

- diffondere lo studio e la conoscenza delle lingue moderne in Italia senza preclusioni e nel pieno rispetto del plurilinguismo;
- incrementare e migliorare l'insegnamento delle lingue moderne in scuole, università e istituzioni formative;
- ricercare e perseguire, anche in collaborazione con istituzioni statali e locali e con enti culturali italiani e stranieri, le condizioni ottimali di professionalità dei docenti di lingue straniere e di italiano a stranieri per meglio adeguarle alle richieste della scuola e della società.

Per il conseguimento di tali fini, l'associazione si propone:

- di studiare e proporre i mezzi idonei a perfezionare l'insegnamento delle lingue moderne;
- di promuovere ed appoggiare tutte le iniziative atte a migliorare la preparazione degli insegnanti, dei dottori/andi, e dei laureati sia sul piano culturale sia su quello pedagogico e metodologico, attraverso propri centri di studio e di ricerca e collaborando con altre associazioni o centri di studio ogni volta che se ne presenti l'opportunità;
- di curare ed incrementare gli scambi culturali con l'estero e di favorire il sorgere di centri internazionali di cultura in città italiane e straniere;
- di istituire e favorire scambi di ospitalità fra docenti italiani e stranieri e di incoraggiare e promuovere l'istituzione di borse di studio per soggiorni all'estero.

Possono far parte dell'Associazione:

- gli insegnanti di lingue straniere e di italiano a stranieri in servizio o in pensione;
- i laureati ed i laureandi, i dottori e dottorandi in corsi di laurea che possano portare all'insegnamento linguistico;
- i cultori e gli esperti di lingue straniere e di glottodidattica;
- i docenti disciplinaristi che sono coinvolti in insegnamento CLIL;
- i dirigenti e gli ispettori scolastici delle scuole di ogni ordine e grado.

Sul territorio i soci si organizzano in sezioni che si riuniscono con cadenza regolare e programmano le iniziative di formazione e aggiornamento. Le sezioni possono avere delegati tematici e responsabili per

8 Cf. Statuto ANILS: `http://www.anils.it/wp/chi-siamo/statuto/`.

EL.LE 11, 3, 2022, 357-380 | e-ISSN 2280-6792

le varie aree territoriali coperte dalla sezione; nel consiglio di sezione sono rappresentate tutte le lingue straniere insegnate nelle scuole di ogni ordine e grado esistenti nel territorio. Nel rispetto del principio del plurilinguismo, cui l'Associazione fermamente si ispira, possono essere costituiti gruppi monolingue nazionali o all'interno delle sezioni.

Nel paragrafo 1 abbiamo citato i gruppi di interesse speciale, che in ANILS si chiamano Reti tematiche (d'ora in avanti RT).[9] Ideate da Balboni durante il suo mandato da Presidente (2017-20), le RT sono delle sezioni virtuali: raccolgono soci che hanno un interesse comune ma che nelle sezioni locali non trovano una massa tale di colleghi da organizzare iniziative specifiche. In generale le RT:

- tengono un database aggiornato dei membri della rete;
- diffondono iniziative, documenti, pubblicazioni;
- organizzano progetti di ricerca sulle tematiche della rete;
- organizzano iniziative di formazione, a distanza o in presenza, in collaborazione con le segreterie nazionali;
- producono, raccolgono e condividono materiali didattici;
- partecipano a incontri periodici con i referenti delle varie RT e delle sezioni per scambiare buone pratiche, idee o progettare iniziative.

L'associazione è affiliata a The Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPV), Fédération Internationale Des Professeurs De Français e Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. (IDV); è supportata da alcuni sponsor e affiancata da numerosi partner che attualmente sono AFS Intercultura, British Council Italy, Cambridge English, Cambridge University Press, Fondazione Ellenica di Cultura, Forum Austriaco di Cultura a Roma, Institut Français Italia, Trinity College London; LaLezione.it, Lsenior, Österreich Institut Roma, TESOL Italy.

4 La ricerca e la formazione in ANILS

Nel saggio introduttivo a questo numero della rivista, Luise evidenzia come ANILS sia una sorta di incubatore per lo sviluppo di 'insegnanti di qualità' o 'linguisti educativi sul campo' attivi, propositivi, riflessivi, sperimentatori e divulgatori e come si possa instaurare un circolo virtuoso 'teoria-applicazione-sperimentazione sul campo-teoria' quando gli spazi della ricerca teorica e dell'azione pratica dialogano e si integrano. La comunità di ricerca interna all'associazione promuove l'innovazione e la qualità dell'insegnamento delle lingue operando a vari livelli e con diverse modalità:

9 Cf. ANILS, Reti tematiche: `http://www.anils.it/wp/reti/`.

- la divulgazione della ricerca accademica e istituzionale (illustrazione e condivisione di studi, ricerche, materiali didattici) viene portata avanti attraverso seminari ad hoc e spazi dedicati, quali la piattaforma Moodle o i Google Groups;
- la produzione e la sperimentazione di materiali di supporto alla didattica avviene all'interno di gruppi di studio e RT che lavorano in maniera collaborativa online su Moodle e durante incontri sincroni periodici;
- il confronto su buone pratiche e strategie avviene in incontri tra pari quali i #teachmeet e i #teachinghacks di cui parleremo più avanti.

Fino alla pandemia da COVID-19 dell'inizio del 2020, la formazione ANILS era svolta in presenza (seminari e convegni) oppure in modalità blended, con attività sincrone in presenza ed attività asincrone svolte online, in genere su piattaforma Moodle.

Nella primavera 2020, l'Associazione si è dotata degli strumenti necessari per realizzare eventi sincroni a distanza: l'offerta formativa si è arricchita e la modalità di svolgimento online ha permesso di allargare la partecipazione agli eventi di una sezione a tutto il territorio nazionale e ai soci residenti all'estero. Cogliendo i vantaggi dell'utilizzo delle videoconferenze, il futuro ci vedrà impegnati in attività in modalità duale (il convegno nazionale 2022 sarà il primo, nella storia di ANILS, tenuto con questa modalità), dove parte del pubblico sarà in presenza e parte a distanza e dove potranno intervenire relatori che non possono essere fisicamente presenti.

4.1 La struttura della formazione ANILS

La vocazione di ANILS non è proporre un semplice catalogo di attività di formazione, ma rispondere ai bisogni che vengono rilevati nelle diverse realtà in cui agisce (il territorio, attraverso le sezioni; i gruppi di interesse speciale, attraverso le reti tematiche; le scuole attraverso i contatti con i dirigenti scolastici). Le iniziative di formazione realizzate dipendono quindi dal tema richiesto, dal contesto e dal momento. È proprio tenendo conto di queste tre variabili che gli interventi proposti diventano efficaci, in quanto risultano mirati al tema, dedicati al contesto ad al momento.

Nella fase di ideazione di un progetto di formazione, viene costruito un team di progetto, di cui faranno parte gli esperti del tema che sarà oggetto della formazione e del contesto interessato, oltre che esperti nella modalità di formazione da costruire.

Le Reti tematiche hanno degli spazi dedicati (piattaforma Moodle, Google Groups) attraverso i quali rilevano i bisogni e analizzano le richieste al fine di progettare interventi adeguati ed efficaci.

EL.LE
11, 3, 2022, 357-380
e-ISSN 2280-6792

In questi gruppi avviene dunque un'attività di ricerca e progettazione che trae vantaggio dalla presenza di persone appartenenti a tutti i contesti in cui avviene la ricerca linguistica educativa (si veda il saggio introduttivo di Luise).

Le proposte formative più articolate, come moduli di formazione di almeno 25 ore[10] – progetti svolti su proposte del territorio che possono avere una durata che va da un minimo di un semestre, a uno o più anni (come nel caso dei progetti europei) – permettono di realizzare dei veri percorsi di Ricerca-azione in cui, partendo da una fase di acquisizione di modelli teorici, si passa a una fase di adattamento degli stessi al contesto, a una fase di progettazione di interventi e alla loro realizzazione. Ci sono poi momenti di condivisione dei risultati nel gruppo in formazione, e momenti di riflessione e di analisi dei punti di forza e dei punti critici, che potrà portare ad una rimodulazione delle proposte. I progetti di più lungo respiro prevedono sempre una fase di disseminazione dei risultati raggiunti, che può essere fatta nel territorio interessato, all'interno dell'associazione ma oggi anche ad un pubblico più vasto, raggiungibile in modalità a distanza.

Oltre alla formazione didattico-disciplinare sul tema oggetto dell'intervento, questi progetti permettono ai partecipanti di arricchirsi di quelle competenze richieste oggi all'insegnante (si veda il saggio di Serragiotto in questo numero): competenze progettuali, di programmazione, di verifica, comunicative ed organizzative. Questo processo di formazione, viene guidato da esperti, con il compito di facilitare la disposizione verso una riflessività che promuova la metacognizione, la retroazione e un atteggiamento critico (Cambi 2014).

5 La progettazione della formazione in ANILS

ANILS pone a disposizione delle Istituzioni del mondo della scuola e degli insegnanti la sua competenza nel settore della progettazione didattica, della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti, organizzando seminari, corsi, congressi e convegni sia autonomamente, sia in collaborazione o con il patrocinio del MIUR/MPI e/o degli ex-IRRE, oltre che delle istituzioni culturali italiane e di quelle straniere presenti in Italia.

La progettazione della formazione avviene a diversi livelli:

- proposte istituzionali di ANILS;

10 Come consigliato nel *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* (`https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf`), adottato con il d.m. nr. 797 del 19 ottobre 2016, che nel capitolo 6, «La formazione in servizio, strutturale e obbligatoria», indica: «Per la definizione delle Unità Formative, in fase di prima definizione può essere utile fare riferimento a standard esistenti, come il sistema dei CFU universitari e professionali».

- proposte da parte di sezioni e RTA;
- richieste di formazione ad hoc da parte di scuole e altri committenti;
- formazione in partenariato;
- formazione finanziata: risposte a bandi di varia natura (europei, nazionali, locali) che richiedono attività di ricerca, formazione, sperimentazione e disseminazione nei settori di competenza dell'Associazione;
- formazione per studenti;
- autoformazione;
- formazione interna.

Proposte istituzionali

Il Comitato Nazionale e il Comitato Esecutivo Nazionale organizzano un convegno nazionale annuale con la presenza sia di studiosi in grado di dare una visione generale e profonda della didattica delle lingue sia di insegnanti e formatori che condividono esperienze e buone pratiche.

La location viene scelta sulla base delle candidature pervenute dalle sezioni, valutando la raggiungibilità della destinazione da parte dei soci provenienti da tutte le regioni italiane. Ai comitati scientifico e organizzativo partecipano anche referenti di sezioni e RT. La scelta delle tematiche e la conseguente selezione degli abstract pervenuti è a cura dei componenti del comitato scientifico.

Il convegno annuale è un'importante occasione di costruzione dell'identità dell'associazione, di networking, di socializzazione e prevede interventi di relatori su invito per le sessioni plenarie, di relatori selezionati attraverso una *call for papers* per le sessioni parallele e momenti di socializzazione quali cene sociali e visite guidate ai principali luoghi di interesse storico-artistico o culturale della città che ospita l'evento. L'articolazione in più sessioni consente ai partecipanti di avere un'ampia scelta di temi e relazioni in base ai propri interessi e necessità.

Rientrano nelle proposte istituzionali dell'agenda dell'Associazione:

- la *Settimana delle lingue*, organizzata ogni anno a settembre in occasione della Giornata europea delle lingue promossa dal Consiglio d'Europa e dalla Commissione europea;
- il *Festival dell'Innovazione Glottodidattica*, anch'esso di durata settimanale, che si tiene nel mese di maggio e permette ai soci di 'innovarsi' intorno a temi glottodidattici che risultano essere di particolare attualità.

e-ISSN 2280-6792

Proposte da parte di sezioni e reti

ANILS ha una forte vocazione per la formazione e l'aggiornamento dei docenti di lingue: le sezioni locali e le RT raccolgono, attraverso incontri con i soci e la somministrazione di questionari, i bisogni formativi dei docenti e organizzano numerosi seminari, convegni, webinar di argomento culturale, pedagogico e metodologico-didattico, anche di formazione tra pari.

In questa sede ci limiteremo a descrivere, a titolo esemplificativo, le proposte delle Reti CLIL, Italiano L2 e Mondo.

La RT CLIL si rivolge a docenti di discipline non linguistiche (DNL) e a docenti di lingue di ogni ordine e grado di scuola, che condividono l'interesse per la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning), sia in riferimento alle discipline STEAM che alle discipline umanistiche. Obiettivi principali della rete sono l'aggiornamento, la formazione e l'informazione sugli sviluppi del CLIL in ambito nazionale e internazionale, nonché la condivisione di buone pratiche, di progetti e iniziative CLIL attuate dai soci della rete attraverso i periodici #teachmeet organizzati dai coordinatori della rete. I #teachmeet CLIL sono incontri informali tra docenti impegnati in percorsi CLIL in varie lingue, ordini e gradi di scuola, finalizzati alla condivisione di esperienze, scelte didattiche, attività, buone pratiche, soluzioni tecnologiche, indicazioni e approfondimenti sul CLIL per sollecitare la riflessione sulle diverse modalità, strategie di interazione, comunicazione e costruzione dei contenuti.

La RT Italiano L2 è aperta a tutti coloro che, a vario titolo, si occupano o si interessano di didattica dell'italiano come lingua seconda. La rete raccoglie docenti di ogni ordine e grado di scuola che lavorano in classi plurilingui e multiculturali, facilitatori linguistici che conducono laboratori d'italiano L2 con studenti di madrelingua non italiana, docenti del CPIA e insegnanti dello SPRAR e si apre anche allo scambio di esperienze con docenti di italiano all'estero, in un'ottica di condivisione della didattica dell'italiano LS in diversi contesti. La rete è uno 'spazio' di condivisione professionale e di esperienze: un luogo di servizio per i docenti che si pone come obiettivi la condivisione di iniziative di formazione, studi, ricerche, proposte, materiali ed esperienze sulla didattica dell'italiano L2; l'autoformazione su Moodle dei soci su diversi temi legati alla didattica dell'italiano L2 con diverse tipologie di apprendenti; la costituzione di gruppi di studio e ricerca. Il progetto più recente è di uno di questi gruppi è la *Griglia di riferimento per l'apprendimento, l'insegnamento e la verifica per l'italiano dello studio su modello del QCER* (Brichese et al. 2021), uno strumento operativo per la verifica e la valutazione della competenza nella lingua italiana dello studio (Italstudio), oggi in fase di sperimentazione.

La RT Mondo, l'ultima nata in ordine temporale, è dedicata ai docenti che lavorano all'estero. Organizza mensilmente dei #teachinghacks

online durante i quali i membri si confrontano e scambiano esperienze e buone pratiche su tematiche stabilite di volta in volta dai membri stessi. In seno a questa RT sono nati progetti quali: la *Guida didattica italiano a stranieri*, con la direzione scientifica di Balboni, un percorso che consta di una playlist su YouTube e un ebook disponibili gratuitamente;[11] *Schermi del mondo*, un gemellaggio cinematografico Italia-Russia con la partecipazione di registi ed esperti; *La letteratura salva la vita*, laboratori di lettura in lingua italiana di romanzi di autori contemporanei.

Formazione ad hoc per scuole e altri committenti

Di recente implementazione è il progetto *Scuole amiche* che si propone di mettere in comunicazione le istituzioni scolastiche particolarmente attive nella formazione glottodidattica e nella promozione dell'educazione linguistica. I dirigenti scolastici di questi istituti aderiscono al progetto perché, attenti alle esigenze espresse dai propri docenti di area linguistica, intendono promuovere interventi di formazione, attivare laboratori di ricerca didattica e sperimentazione, diffondere ricerche, esperienze, documenti e informazioni, proporre iniziative di orientamento in entrata dei propri studenti, favorendo i processi di innovazione nella propria istituzione. Il valore aggiunto è dato dal collegare tra loro queste istituzioni scolastiche per l'implementazione di attività di interesse comune.

I docenti in servizio in queste scuole hanno accesso a webinar realizzati ad hoc sulla base dei desiderata e delle necessità del momento rilevate dai dirigenti scolastici.

Il progetto *Scuole amiche*, oggi in fase di start-up, si propone in futuro di sviluppare progetti di supporto all'educazione civica e PCTO e consulenze per la realizzazione di soggiorni linguistici e scambi tra scuole.

Negli ultimi mesi l'associazione è inoltre impegnata in cicli di consulenze didattico-metodologiche nelle lingue francese, inglese, tedesco e spagnolo destinati ai soci che intendono sostenere i concorsi scuola ordinario e straordinario che consentiranno l'abilitazione di nuovi insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado, e la stabilizzazione dei precari. I formatori ANILS di ambito linguistico e metodologico analizzano le unità didattiche prodotte dai soci su temi assegnati, forniscono un feedback dettagliato sull'impianto didattico, sui contenuti e sulla lingua utilizzata e programmano incontri sincroni individuali o in gruppo per la simulazione della prova orale. I soci hanno inoltre accesso ad una serie di webinar asincroni

11 Cf. ANILS, *Guida didattica italiano a stranieri*: http://www.anils.it/wp/guida-didattica_italiano_stranieri/.

EL.LE e-ISSN 2280-6792
11, 3, 2022, 357-380

con le principali coordinate metodologiche legate ai temi più ricorrenti nelle prove concorsuali e a forum all'interno dei quali confrontarsi tra pari con altri candidati ai concorsi.

Altri tipi di formazione mirata vengono progettati per rispondere a specifiche esigenze, contesti, problemi e momenti.

Formazione in partenariato

ANILS aderisce, promuove, diffonde e patrocina iniziative di formazione in collaborazione con i propri partner. Ne sono esempi

- *Le Jour du Prof – La journée internationale des professeurs de français*,[12] organizzata dalla FIPV,[13] e *La Journée internationale de la Francophonie*, promossa dalla Organisation internationale de la Francophonie;[14]
- *Educare alla cittadinanza democratica e interculturale attraverso la mobilità studentesca: teorie, politiche e strumenti*, percorso di formazione misto per docenti e dirigenti scolastici della scuola secondaria di secondo grado promosso da Intercultura e Fondazione Intercultura;[15]
- il *Percorso di aggiornamento sul Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento* in collaborazione con *PromoPlurilinguismo. Comunicare per Includere*,[16] progetto vincitore del Label europeo delle lingue 2020, il più importante riconoscimento che la Commissione Europea conferisce a progetti che promuovono le lingue straniere soprattutto in una prospettiva multilingue.

Tra i partner possiamo citare Associazione nazionale dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola (ANP) e Dirscuola, che si sono rivolti ad ANILS per la progettazione, la direzione scientifica e l'erogazione di pacchetti formativi di lingua inglese per la preparazione delle prove scritte e orali dei concorsi pubblici per dirigenti scolasti-

12 Cf. *Le jour du prof de français*: `https://lejourduprof.com/`.

13 La giornata, voluta dal presidente della Repubblica francese Emmanuel Macron a partire dal 2019, ha la finalità di celebrare i professori di francese di tutto il mondo. Ogni anno la FIPV propone una tematica e nei vari Paesi si organizzano manifestazioni. L'ANILS ha festeggiato i professori di FLE sin dal 2019 organizzando attività in presenza e a distanza sia per docenti che per le loro classi. Il tema 2022 è «Le professeur de Français, créateur d'avenir».

14 Cf. *Journée internationale de la Francophonie*: `https://www.francophonie.org/journee-internationale-de-la-francophonie-2021-1672`.

15 Cf. Intercultura: `https://www.intercultura.it/scuole/formazione-docenti-e-dirigenti-scolastici/#`.

16 Cf. Promoplurilinguismo: `http://promoplurilinguismo.unimi.it/`.

EL.LE 11, 3, 2022, 357-380 | e-ISSN 2280-6792

ci e tecnici. I corsi mirano a rispondere alle richieste della società e della scuola del terzo millennio, nelle quali le competenze linguistiche e interculturali sono fondamentali per ogni insegnante e dirigente, al rafforzamento della abilità di comprensione scritta, delle abilità di comprensione orale e dialogo su tematiche quali l'organizzazione degli ambienti di apprendimento, con particolare riferimento all'inclusione scolastica, all'innovazione digitale e ai processi di innovazione nella didattica, i sistemi educativi dei Paesi dell'Unione europea, lessico e terminologia specifica.[17] Al progetto è stato affiancato, nel periodo estivo, un corso residenziale in Sardegna finalizzato al rafforzamento delle competenze richieste dalle prove concorsuali di inglese, al graduale avvicinamento ai testi e ai temi specifici e ad esercitare le abilità orali di comprensione, produzione, conversazione.

Formazione finanziata

Nell'ultimo decennio, l'Associazione ha partecipato a varie iniziative di formazione finanziata, a volte come partner, altre come coordinatore di progetto.

In qualità di partner ANILS ha partecipato ai progetti europei:

- *Elicit* (*European Literacy and Citizenship Education*), un progetto del Programma Erasmus+ Key Action 2, che comprendeva 30 partner provenienti da 12 diversi Paesi e aveva l'obiettivo di promuovere la formazione di cittadini europei responsabili, plurilingui e multiculturali. Nell'ambito del progetto sono stati prodotti una serie di moduli, versatili e di alta qualità, per la formazione in servizio dei docenti e materiali appropriati/specifici (schede, griglie, scelta di articoli significativi, giochi…) raccolti in un toolkit. Fra gli outcome dell'ANILS citiamo il modulo «Un cittadino europeo responsabile: verso l'Europa del 2020», corso di formazione rivolto a docenti e futuri docenti di tutte le discipline e di ogni ordine e grado della durata di una settimana;
- *New Methodology in Basilicata*, un progetto del Programma Erasmus+ Key Action 1, promosso dall'USR Basilicata che ha coinvolto quattro scuole in mobilità all'estero (Irlanda, Finlandia, Belgio, Regno Unito, Svezia) per formarsi sull'uso delle nuove tecnologie nella didattica, sul CLIL e in attività di *job shadowing*. Gli insegnanti hanno avuto la possibilità di frequentare numerosi corsi tra i quali *Interactive Technologies for the Future Classroom* a Bruxelles, *Intensive English Course and CLIL for Teachers* a Dublino, e *Making Use of Technology Tools* a York.

17 Cf. Associazione nazionale dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola: `https://tinyurl.com/2p8fne33`.

Sono stati inoltre realizzati progetti con finanziamenti ottenuti in seguito a candidature a bandi degli enti territoriali finalizzati a sostenere il potenziamento delle offerte formative delle scuole del loro territorio e un bando relativo ad una iniziativa formativa rivolta ai docenti dei CPIA che rientrava nell'ambito del progetto FAMI-FVG 2016-18, promosso dalla Regione del Friuli-Venezia Giulia di cui l'USR FVG era il coordinatore dell'attività formativa.

In tutti questi bandi i finanziamenti vengono assegnati sulla base di graduatorie che tengono conto di vari fattori, come ad esempio:

- una mirata identificazione dei bisogni del contesto coinvolto;
- il coinvolgimento di categorie diversificate di destinatari;
- una mirata identificazione dei risultati attesi;
- una chiara descrizione delle metodologie e degli strumenti da utilizzare;
- innovatività delle metodologie e degli strumenti proposti intesa come introduzione di nuove metodologie/strumenti o nuove modalità di utilizzo di metodologie/strumenti didattici noti nel contesto di riferimento progettuale;
- esistenza di indicatori qualitativi e quantitativi per la misurazione dei risultati;
- prospettive di integrazione e ricaduta del progetto nel contesto;
- produzione di documentazione relativa alle attività svolte ai fini della diffusione delle buone pratiche

Questo implica un'impegnativa fase di ideazione per produrre progetti ben strutturati, che, per realizzare gli obiettivi attesi, prevedono l'alternarsi di momenti di formazione, sperimentazione e riflessione e quindi di disseminazione dei risultati, per una ricaduta duratura nel tempo.

Formazione per studenti

La 'centralità dello studente' e i concetti di inclusione, personalizzazione, partecipazione, ruolo attivo, autonomia ad essa correlati, alla base della pedagogia e della glottodidattica, hanno permesso di superare un'idea di scuola basata principalmente su programmi e sui contenuti disciplinari. Mettere in primo piano la persona che apprende significa considerare non solo aspetti neurolinguistici, psicolinguistici e cognitivi ma anche emotivi, emozionali e relazionali e tenere in considerazione che la dimensione naturale attraverso la quale impara è quella sociale e attiva (Luise 2021). A questo si lega l'importanza, per gli studenti, di partecipare alle scelte legate ai temi da affrontare a lezione, alle decisioni su cosa fare in classe e su come farlo, sui materiali da usare. Coinvolgere i propri studenti nell'ideazione di attività didattiche, giochi, percorsi, materiali, laboratori, valorizzare le loro proposte e idee consente di costruire un contesto

e-ISSN 2280-6792

stimolante e accogliente. In questa direzione vanno le iniziative di ANILS rivolte agli studenti dei propri soci:

- *Tecnologie moderne per l'insegnamento della lingua italiana*, progetto internazionale rivolto a bambini e adolescenti, realizzato con il Dipartimento di Linguistica romanza dell'Università Statale di Bielorussia Ambasciata d'Italia a Minsk. Il progetto è stato realizzato sulla base della 'scuola del giovane filologo' che ogni anno l'Università Statale di Bielorussia organizza per i bambini e adolescenti che vogliono imparare una lingua straniera. Gli studenti di filologia hanno lavorato attraverso Google Classroom, Zoom e la piattaforma Bsmart (che consente la visualizzazione online di video tutorial, l'ascolto di tracce audio e l'esecuzione di varie attività). Le lingue di lavoro sono state l'italiano e il russo. La struttura del corso ha previsto la formazione teorica degli studenti di filologia che hanno tenuto i corsi, l'esplorazione e lo studio dei materiali utilizzati a lezione, il laboratorio pratico con le classi di bambini e adolescenti e un incontro quindicinale per discutere gli aspetti più problematici. Alla fine del progetto, studenti e insegnanti hanno ricevuto un attestato di partecipazione. La sperimentazione ha dato buoni risultati: ai futuri docenti la partecipazione ha consentito di sviluppare competenze professionali e padroneggiare le nuove tecnologie per l'insegnamento delle lingue straniere; agli studenti ha permesso di imparare l'italiano sviluppando congiuntamente competenze digitali; per l'università il progetto ha rappresentato un'ottima opportunità per sviluppare una politica di orientamento professionale nelle difficili condizioni associate al COVID-19;
- *Italiano Interculturale*, ciclo trimestrale di lezioni gratuite online di lingua e cultura italiana per bambini e ragazzi della scuola russa (dalla V alla IX classe), con attività, giochi e materiali audio-video e insegnanti madrelingua, che ha coinvolto una decina di scuole della Federazione russa con la partecipazione di oltre 60 studenti;
- Le *Universiadi della lingua italiana*, una gara itinerante per studenti universitari di italiano LS – organizzata dalle RT Mondo e Italiano L2 con gli editori Loescher e Bonacci e il patrocinio di Società Dante Alighieri – che si appoggia ad università partner diverse di anno in anno;
- Il ciclo *Webinar d'Italia* con collegamenti in diretta in occasione di eventi (quali il Carnevale di Venezia) al quale possono partecipare docenti di italiano LS con le proprie classi usufruendo di un facilitatore linguistico;
- Il concorso *Giovani in cattedra* destinato a studenti della scuola secondaria di secondo grado e delle università, volto a stimolarli a esporre le proprie idee e proposte originali e creative per la didattica delle lingue e a motivarli allo studio delle lingue;

e-ISSN 2280-6792

- *Voci d'Italia*,[18] serie di podcast, realizzati in collaborazione con Loescher e Bonacci, per ascoltare la voce autentica degli italiani. Ogni puntata ha un tema specifico e rappresenta un esempio di conversazione spontanea. Gli episodi sono pensati per studenti di lingua italiana di tutti i livelli, come esercizio di ascolto individuale o per l'analisi testuale con l'insegnante;
- Video di orientamento alla scelta della lingua realizzati dalle RT tedesco, inglese, francese, spagnolo per le *Scuole amiche*;
- Il progetto PCTO *Primaire EN Français*, che ha coinvolto negli anni 39 Istituti Comprensivi in 5 province siciliane, che prevedeva la formazione di studenti della secondaria di secondo grado come animatori/facilitatori da affiancare agli insegnanti nella scuola primaria in attività di promozione dell'apprendimento della lingua francese.

Autoformazione

ANILS mette a disposizione dei propri soci una serie di repository di risorse e di materiali didattici realizzati internamente o in collaborazione con i partner. Oltre alla già citata *Guida didattica italiano a stranieri* segnaliamo: *B.E.L.I. – Bibliografia dell'educazione linguistica in Italia*,[19] un repertorio bibliografico che raccoglie monografie, saggi, articoli relativi all'educazione linguistica (italiano, lingue seconde, straniere e classiche) pubblicati dal 1960 ad oggi; il *Thesaurus di Linguistica Educativa* (Balboni 2022) uno studio della natura e dei percorsi dell'educazione linguistica che raccoglie in un'unica collezione l'eredità scientifica di Paolo Balboni; le giftmail di *Rete educazione linguistica*,[20] ancora a cura di Balboni, email periodiche che contengono 'doni' quali saggi in .pdf, link a libri online e a materiali didattici gratuiti, informazioni bibliografiche sulle ultime opere pubblicate; *App e software per la DDI*, una raccolta di siti web, app e software per Didattica Digitale Integrata. La rivista *SeLM* inoltre viene resa disponibile in open access l'anno successivo all'edizione.

La formazione interna

Per perseguire le finalità dell'Associazione, è importante moltiplicare la disseminazione degli esiti delle attività di ricerca e fondamen-

---

18 Cf. Italiano per stranieri, Loescher, *Voci d'Italia*: https://italianoperstranieri.loescher.it/podcast-voci-d-italia.

19 Cf. ANILS, *B.E.L.I.*: http://www.anils.it/wp/beli/.

20 Cf. *Rete Educazione Linguistica*: https://www.reteducazionelinguistica.it/.

EL.LE
11, 3, 2022, 357-380
e-ISSN 2280-6792

tale far crescere la comunità di formatori presenti fra i soci, mantenendo alta la qualità degli stessi.

A tale fine vengono organizzati dei momenti di formazione e messi a punto degli strumenti per supportare i neofiti della formazione (vademecum, guide e tutorial dedicati ai vari progetti).

Fra le più recenti iniziative di formazione interna, vogliamo citare il modulo blended «Formazione alla progettazione e gestione di moduli di formazione», realizzato tra aprile e maggio del 2018, finalizzato a dare gli strumenti necessari per la progettazione di interventi efficaci, e un ciclo di incontri, realizzato nel 2021, mirato a fornire le competenze necessarie a realizzare una formazione 'capovolta' o 'circolare' di qualità nei nuovi contesti.

Un altro strumento è il *VideoCorso ANILS*, un repository di risorse a disposizione dei formatori di reti e sezioni che possono trovare al suo interno materiali per costruire percorsi di formazione. Ideato nella primavera 2021 è un *work in progress* che contiene 40 video, realizzati da accademici, insegnanti 'di qualità' e tutor dell'associazione, suddivisi in 20 aree tematiche classiche della didattica delle lingue straniere. Ogni video è corredato da handout e saggi sul tema trattato.

6 Comunicare la ricerca e la formazione in ANILS

La comunicazione interna, complementare e funzionale a quella esterna, è gestita da una segreteria dedicata e coinvolge gli organi di governo dell'associazione, le segreterie, i referenti di sezioni, reti tematiche e di progetti, i partner. Guide, tutorial interni, informazioni, dati, comunicati, novità, progetti, compiti, concorsi di idee interni così come esigenze operative, know-how e conoscenze sono diffusi e condivisi attraverso incontri periodici e gruppi Google diversificati.

Le direttrici dei flussi informativi sono di tre tipi: *top-down* (dagli organi decisionali e dalle segreterie di coordinamento ai referenti), *bottom-up* (dai referenti di sezioni, reti e di progetti agli organi decisionali e di coordinamento), *a rete* per la diffusione di contenuti trasversali a tutta l'associazione. Tali modalità comunicative incidono positivamente sulla motivazione a ricoprire incarichi, sul senso di appartenenza, sulla coesione, le sinergie, sul benessere organizzativo, sul clima interno garantendo, al tempo stesso, chiarezza di obiettivi e uno scambio proficuo e capillare, indispensabili per il buon funzionamento dell'associazione.

La comunicazione esterna è diversificata in base agli interlocutori e può essere suddivisa in comunicazione verso i soci e verso un pubblico generalista, più vasto.

Soci e simpatizzanti ricevono informazioni tempestive ed aggiornate su tutte le iniziative dell'Associazione attraverso un gruppo Google e mailing list gestite da sezioni e RT, possono inoltre parte-

cipare alle riunioni di sezione. A loro è dedicato un gruppo Facebook[21] all'interno del quale la community di docenti può interagire, condividere, commentare, chiedere supporto tra pari.

La comunicazione ad un pubblico generalista avviene invece attraverso il sito web[22] dell'associazione, e le pagine Facebook[23] e LinkedIn.[24]

Al termine di ogni iniziativa di formazione, ANILS raccoglie il feedback dei partecipanti attraverso un questionario di soddisfazione che consente all'associazione di ottenere una panoramica realistica delle esperienze offerte in un'ottica di miglioramento continuo dei processi di formazione.

7 Conclusioni

ANILS nasce dopo la Seconda guerra mondiale e la sua esistenza diventa un manifesto di internazionalismo, di apertura all'altro, a chi non è come noi. Oggi in Europa è un discorso facile, non lo era allora.

I tempi sono mutati e quindi – senza far venir meno lo scopo di avere persone che si parlano anziché persone che si fanno la guerra – gli scopi dell'Associazione si sono ampliati. Oggi ANILS vuole che le persone siano libere di scegliere dove lavorare e con chi, in che lingua guardare film, ascoltare canzoni, leggere giornali e libri e che le lingue non costituiscano una barriera alla libertà di scelta. Perché questo non sia un sogno ma una realtà possibile, ANILS sa che è necessario contribuire alla politica scolastica italiana, alla politica linguistica dell'Europa e alla formazione degli insegnanti, senza i quali i discorsi precedenti sono velleitari, non solo in ambito nazionale ma in un contesto di progressiva integrazione europea.

Le associazioni europee di insegnanti di lingue, riunite nella Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, di cui ANILS fa parte, stanno infatti cercando una nuova mission che le renda utili in un mondo molto diverso da quello di qualche anno fa. La parola chiave è 'che le renda utili'. Le Associazioni professionali su base volontaristica esistono fin quando sono utili ai loro membri. Fino a mezzo secolo fa, l'utilità stava nella difesa del ruolo delle lingue nella scuola (ricordiamo il tentativo della ministra Gelmini di sostituire la seconda lingua straniera con un incremento dell'ora-

21 Cf. gruppo Facebook ANILS: `https://www.facebook.com/groups/ANILS.lingue-straniere`.

22 Cf. ANILS: `http://www.anils.it/wp/`.

23 Cf. ANILS, pagina Facebook: `https://www.facebook.com/anilsitalia`.

24 Cf. ANILS, pagina LinkedIn: `https://www.linkedin.com/company/86609131/admin/`.

EL.LE e-ISSN 2280-6792
11, 3, 2022, 357-380

rio di inglese)[25] e nella definizione di una nuova professionalità docente, nell'ottica di quelle che sono le indicazioni europee in merito alla formazione degli insegnanti (European Commission 2004; Kelly et al. 2002; Commission of the European Communities 2007; Newby, Allan 2007); oggi ANILS c'è, soprattutto, per organizzare incontri in cui gli insegnanti si conoscono, lavorano insieme, e definiscono se ci sono problemi, priorità, buone pratiche da far emergere.

In futuro dovremo lavorare ancora per aprirci alle tante innovazioni che lentamente stanno diffondendosi: una su tutte è la presenza nelle scuole di insegnanti di cinese e arabo, di neogreco e portoghese, quindi di lingue 'nuove' per la scuola. Si tratta di insegnanti isolati, che hanno bisogno di avere il confronto con colleghi, e ANILS è il contesto giusto per farlo.

Negli anni 1950-00 l'altro grande scopo di ANILS e delle altre associazioni europee fu quello della formazione generalizzata dei suoi membri. Oggi la formazione ha imboccato strade nuove, soprattutto telematiche, con webinar e corsi online, ma una associazione ha senso se rilancia anche il contatto umano, il lavorare insieme gomito a gomito, magari anche dopo aver partecipato insieme a un webinar su cui ci si scambiano opinioni, si condividono idee.

A tal proposito, nel 2018 ANILS ha redatto e inviato al MIUR un documento,[26] frutto di un'ampia riflessione e discussione che ha coinvolto tutti i soci, sulla natura e il ruolo dell'insegnamento delle LS e dell'italiano a stranieri in Italia articolato in una serie di punti critici e relative proposte per superarli, attraverso la collaborazione di studiosi di didattica delle lingue e di docenti che vivono quotidianamente l'insegnamento nella scuola in merito.

È preciso intento di ANILS continuare a fare sistema con tutte le componenti pubbliche, private, rappresentanze diplomatiche, università, scuole, associazioni, consorzi e portare avanti una visione a lungo raggio, basata sul reciproco sostegno, sulla comunicazione e condivisione di iniziative di qualità nel settore dell'educazione linguistica e della formazione professionale.

---

25 La Circolare Ministeriale sulle iscrizioni alle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado per l'a.s. 2010/11, per l'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico rimanda al Regolamento per il primo ciclo d'istruzione (https://www.dirittoscolastico.it/files/dpr_89-2009__regolamento_infanzia_e_i_ciclo_.pdf) che, all'art. 5, co. 10 prevede, per la scuola media, che «a richiesta delle famiglie e compatibilmente con le disponibilità di organico e l'assenza di esubero dei docenti della seconda lingua comunitaria, è introdotto l'insegnamento dell'inglese potenziato anche utilizzando le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria o i margini di autonomia previsti».

26 Cf. ANILS, *Considerazioni e proposte dell'ANILS sulle lingue straniere e l'italiano a stranieri nel sistema scolastico italiano*: http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2018/10/DOCUMENTO-ANILS-PER-IL-MIUR.pdf.

Bibliografia

Aubrey, J.; Coombe, C. (2010). «The TESOL Arabia Conference and its Role in the Professional Development of Teachers at Institutions of Higher Education in the United Arab Emirates». *Academic Leadership Journal*, 8(3), Article 53.

Balboni, P.E. (2016). «Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa». Melero Rodríguez, C. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 51-64. http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-4.

Balboni, P.E. (2021a). «Flipped Teacher Training: un modello per la formazione 'capovolta' per gli insegnanti di educazione linguistica». Gatti, M.C.; Gilardoni, S. (a cura di), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'università alla scuola. In memoria di Cristina Bosisio*. Milano: AItLA, 17-28.

Balboni, P.E. (2021b). «Formare i docenti di lingua: è possibile capovolgere lo schema?». *Italiano LinguaDue*, 1, 1-12. https://doi.org/10.13130/2037-3597/15851.

Balboni, P.E. (2021c). «La necessità di un'evoluzione nei modelli di formazione degli insegnanti di educazione linguistica». D'Angelo, M.; Ožbot, M. (a cura di), *Lingue, testi e discorsi. Studi in onore di Paola Desideri*. Firenze: Cesati, 239-51.

Balboni, P.E. (2022). *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. http://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7.

Blas, N.; Fabbri, M.; Ferrari, L.; Trentini, M. (2021). «Prima e durante la pandemia: pratiche didattiche e di formazione degli insegnanti nei diversi ordini e gradi scolastici». *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 51-61.

Brichese, A; Bonafè, E.; Giangrande, G.; Fussar Bassini, M; Menegaldo, M.G.; Mineccia, V.; Primi, S.; Sarcoli, M. (2021). «Griglia di riferimento per l'apprendimento, l'insegnamento e la verifica per l'italiano dello studio». *SeLM. Scuola e Lingue Moderne*, 4-6, 4-10.

Cambi, F. (2014). *La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività*. Firenze: Firenze University Press.

Cambiaghi, B. (1994). «Il ruolo delle Associazioni (ANILS, LEND)». Coppola, D.; Bidaud, F.; Grossman, E. (a cura di), *Università e formazione degli insegnanti di lingua. Prospettive europee*. Pisa: Provincia di Pis.

Commission of the European Communities (2007). *Improving the Quality of Teacher Education, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament (and Annex: Conclusions)*. Brussels. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1470f875-50bb-4331-a41d-9f1783d1b09c/language-en.

European Commission Directorate-General for Education and Culture (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels. http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf.

Glatthorn, A. (1995). «Teacher Development». Anderson, L. (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second edition*. London: Pergamon Press, 41-57.

INDIRE (2020). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*. Dicembre 2020. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf.

Kelly, M. et al. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. Main Report*. Brussels: European Commission, Directorate General for Education and Culture.

Lamb, T. (2012). «Language Associations and Collaborative Support: Language Teacher Associations as Empowering Spaces for Professional Networks». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 287-308. https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725255.

Little, J.W. (1993). «Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-51. https://doi.org/10.2307/1164418.

Luise, M.C. (2021). «Mettiamo i giovani in cattedra». *SeLM. Scuola e Lingue Moderne*, 7-9, 2-3.

Newby, D.; Allan, R. (eds) (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflection Tool for Language Teacher Education*. Strasbourg; Graz: Council of Europe; European Centre for Modern Languages.

Pagani, V.; Passalacqua, F. (2020). «'Da un giorno all'altro abbiamo dovuto cambiare lavoro'. L'esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti». *RicercAzione*, 12(2), 101-16.

Paran, A. (2016). «Language Teacher Associations: Key Themes and Future Directions». *ELT Journal*, 70(2), 127-36. https://doi.org/10.1093/elt/ccw012.

Rimmer, W.; Floyd, A. (2020). «The Contribution of Conferences to Teachers' Professionalism». *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(1).

Sisti, F. (2016). «La formazione del futuro: un flipped TFA?». *SeLM. Scuola e Lingue Moderne*, 7/9, 12-19.

Stewart, A.; Miyahara, M. (2016). «Language Teacher Associations in Japan: Knowledge Producers And/or Knowledge Disseminators». *ELT Journal*, 70(2), 137-49. https://doi.org/10.1093/elt/ccv081.

Stokes, L. (2001). «Lessons from an Inquiring School: Forms of Inquiry and Conditions for Teacher Learning». Lieberman, A.; Miller, L. (eds), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. New York: Teachers College Press, 141-58.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Rivista quadrimestrale
Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari Venezia

Università
Ca'Foscari
Venezia